



Universidade de Aveiro
Ano 2010

Departamento de Electrónica, Telecomunicações e
Informática

Departamento de Línguas e Culturas

Secção Autónoma de Ciências da Saúde

**MARIA ERCÍLIA DA
SILVA FERNANDES**

REPRESENTAÇÕES DO DISCURSO NO AUTISMO



Universidade de Aveiro
Ano 2010

Departamento de Electrónica, Telecomunicações e
Informática

Departamento de Línguas e Culturas

Secção Autónoma de Ciências da Saúde

**MARIA ERCÍLIA DA
SILVA FERNANDES**

REPRESENTAÇÕES DO DISCURSO NO AUTISMO

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Fala e da Audição, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lúcia Torres do Couto Coimbra e Silva, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Para as minhas “estrelinhas” ...
... as que me iluminam do céu e as que me guiam na terra.

o júri

presidente

Prof. Doutor António Joaquim da Silva Teixeira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

vogais

Prof. Doutor Rui Manuel do Nascimento Lima Ramos
Professor Auxiliar da Universidade do Minho

Prof. Doutora Rosa Lúcia Torres do Couto Coimbra e Silva (orientadora)
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Rosa Lúcia Coimbra, pelo apoio, incentivo, disponibilidade e compreensão que sempre demonstrou para comigo e as minhas “pedras no caminho”.

Às crianças que participaram neste estudo, aos seus pais e professores e aos Órgãos de Gestão do Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga e do Agrupamento de Escolas Gualdim Pais, que tornaram possível a realização deste trabalho.

À Ana Rita e à Clara Mariana, por me terem acompanhado neste caminho, pelo incentivo, pela compreensão, pelo carinho, pelo apoio e por tudo o resto que guardarei para sempre no coração.

A todos os “colegas amigos” com que me cruzei durante o desempenho da minha actividade profissional, em especial aos técnicos e docentes das Unidades Especializadas, pela amizade e companheirismo com que sempre me brindaram.

Ao Nuno, por tudo o que é para mim.

À minha Família, que por mais palavras que utilizasse, nunca seriam suficientes, nem conseguiriam transparecer o quanto são importantes para mim. Tudo o que sou, a vós o devo... Muito obrigada por tudo!

palavras-chave

autismo, teoria da mente, discurso, representações do discurso, discurso directo, discurso indirecto, banda desenhada.

resumo

O presente trabalho propõe-se a analisar as formas de representação do discurso no Autismo, designadamente o discurso directo e o discurso indirecto, tendo em consideração as limitações ao nível da “teoria da mente”, referidas pela bibliografia.

Para tal, procedeu-se à comparação do desempenho de crianças com este diagnóstico e de crianças sem patologia, em tarefas da seguinte natureza: preenchimento de balões de banda desenhada e transformação do discurso directo para o discurso indirecto.

Dos resultados obtidos, é possível concluir que as crianças com Autismo apresentam maiores dificuldades em transpor discurso directo para discurso indirecto. Mantém-se igualmente a hipótese de maiores lacunas também ao nível do preenchimento dos balões de banda desenhada, no entanto os resultados obtidos não permitem confirmá-la.

keywords

autism, theory of mind, speech, direct speech, indirect speech, speech representation, comics.

abstract

The aim of this research is to analyse the different modes of speech representation in Autism discourse, namely direct and indirect speech, considering the constraints on the “theory of mind”, referred in bibliography. Two informant groups were studied, one constituted by children diagnosed with this pathology and the other by children with no pathology. Tasks performed by the two groups were compared. These included: filling cartoon balloons, and transposing direct to indirect speech. From the results obtained, we conclude that children with Autism diagnosis present more difficulties in making the transposition from direct to indirect speech. The hypothesis that they also present more difficulties in filling the balloons remains to be proven, since the results of our study were not conclusive in this task.

ÍNDICE

	Página
I - Introdução	1
II - Revisão Bibliográfica	3
1. Autismo	3
Prevalência	4
Diagnóstico	4
Etiologia	8
Características	8
Teoria da Mente (“theory of mind”)/ “Mind-reading”	11
2. Representações do Discurso	14
Discurso Directo	16
Discurso Indirecto	16
Discurso Indirecto Livre	17
Transposição do discurso directo para o indirecto	17
O caso específico da Banda Desenhada	18
“Morfologia” da Banda Desenhada	21
“Sintaxe” da Banda Desenhada	24
Outros conceitos importantes	25
III - Metodologia	27
IV - Resultados	34
V - Conclusão	39
VI - Bibliografia	41
Anexos	44

ÍNDICE DE QUADROS

	Página
Quadro 1 – Critérios de Diagnóstico para “299.00 Perturbação Autística [F84.0]”, segundo o DSM-IV-TR	5
Quadro 2 – Critérios de Diagnóstico para F84.0 “Childhood autism”, segundo a ICD-10	7
Quadro 3 – Principais transposições ocorridas na passagem de discurso directo para discurso indirecto e vice-versa	17
Quadro 4 – Síntese das características dos participantes no estudo	28

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1 – Gráfico das percentagens de ocorrências correctas no preenchimento dos balões das bandas desenhadas	34
Figura 2 – Gráfico das percentagens de transposições correctas, na passagem do discurso directo para discurso indirecto	35
Figura 3 – Gráfico com os valores do rácio type/token obtidos para cada informante	36
Figura 4 – Gráfico com o número de frases simples e complexas produzidas	36
Figura 5 – Gráfico com o número de frases simples, coordenadas e subordinadas produzidas	37

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 – Modelo de autorização solicitada aos Órgãos de Gestão dos Agrupamentos de Escolas
- Anexo 2 – Modelo da declaração de autorização dos Directores dos Agrupamentos de Escolas
- Anexo 3 – Modelo do formulário de consentimento assinado pelos Encarregados de Educação dos Informantes
- Anexo 4 – Carta de explicação do estudo
- Anexo 5 – Trecho de banda desenhada com balões de fala
- Anexo 6 – Folha com 4 tipos diferentes de balões
- Anexo 7 – Trecho de banda desenhada com diferentes tipos de balões
- Anexo 8 – Texto com a história “O Tigre e o Rato”
- Anexo 9 – Banda desenhada da história “O Tigre e o Rato”, com os balões de fala vazios
- Anexo 10 – Trecho de banda desenhada com balões de fala vazios, sem história conhecida
- Anexo 11 – Trecho de banda desenhada com balões de fala preenchidos
- Anexo 12 – Texto com frases para completar
- Anexo 13 – Conjunto de 8 cartões com sequência de imagens, representativa de uma situação de vida real – “Ida ao médico”
- Anexo 14 – Tabelas com os resultados obtidos

INTRODUÇÃO

Desde que foi identificado, o Autismo¹ tem sido alvo de diversos estudos, dos quais resultaram inúmeros trabalhos. Continua, no entanto, a ser uma patologia muito estudada devido às suas especificidades, designadamente ao nível etiológico, em que, apesar das várias teorias que têm vindo a ser desenvolvidas, ainda não estão completamente definidas as suas causas.

O Autismo implica défices a vários níveis, designadamente: distúrbios no desenvolvimento da interacção social recíproca, limitações na comunicação verbal e não verbal e um repertório restrito de interesses e comportamentos, tratando-se portanto, de uma das patologias com necessidade de intervenção de Terapia da Fala.

Com a criação das Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEEA), através do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, foram integrados Terapeutas da Fala (TF) nas equipas de trabalho das referidas Unidades, que funcionam nas escolas do Ensino Regular, do Ministério da Educação. Consequentemente, esta constitui uma das áreas onde muitos terapeutas da fala exercem actualmente a sua actividade profissional.

Tal como refere Jordan (2000) os indivíduos com Autismo possuem consideráveis diferenças quanto às capacidades linguísticas, podendo alguns deles manter-se incapazes de falar durante toda a vida, enquanto que outros aparentam ter uma boa aptidão na estrutura da linguagem, utilizando frases complexas ao falar, lendo e escrevendo bem. Contudo, *“independentemente da sua competência quanto à linguagem, todas as crianças com autismo sofrem de uma perturbação da comunicação”* (Jordan, 2000).

Uma outra capacidade que muitos autores referem como deficitária nos indivíduos com Autismo é a *“theory of mind”* (“teoria da mente”)², que, segundo Baron-Cohen e Swettenham (1997),

“concerns the ability of children with autism (a) to appreciate their own and other people’s mental states – such as their beliefs, desires, intentions, knowledge, pretense, and perception; and (b) to understand the links between mental states and action”.

Os mesmos autores, a propósito das implicações práticas destas limitações, referem que as crianças com Autismo *“appeared to disregard the important information that (...) the character’s mental state would be different from the child’s own mental state.”*

Assim, este trabalho tem por objectivo analisar as capacidades das crianças com Autismo na utilização de diferentes formas de representação do discurso – discurso directo e discurso indirecto – comparativamente com crianças sem nenhuma patologia associada.

Para tal recorreu-se ao uso de bandas desenhadas, nas quais os participantes preencheram os balões, “colocando-se” no papel das personagens, e necessitando, consequentemente de analisar/interpretar comportamentos, emoções e sentimentos (entre outros) para o fazer adequadamente. Solicitou-se ainda que os participantes fizessem a

¹ O termo “Autismo” será usado neste trabalho para referir o “espectro das perturbações com autismo” no seu todo, uma vez que se trata do diagnóstico dos informantes utilizados.

² Também designada “mind-reading” por alguns autores, de que é exemplo Howlin et al. (1999).

passagem das falas das personagens de uma banda desenhada, que se encontram em discurso directo, para discurso indirecto.

Desconhece-se, até ao momento, a existência de estudos que utilizem a banda desenhada com crianças ou adultos com diagnóstico de Autismo. De entre a bibliografia consultada, apenas Marques (2000) desenvolveu um estudo no âmbito do Autismo em que recorreu à banda desenhada – “Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de um Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães” – no entanto, este destinava-se aos pais das crianças e, segundo a própria autora:

“A intervenção assentou numa metodologia de confronto construtivista das significações das mães, após a apresentação de pranchas de banda desenhada, onde (...) expressavam as suas significações sobre três áreas problemáticas, estruturadas em diferentes níveis de significações, de acordo com o modelo desenvolvimentista.”

As principais motivações para a realização do presente trabalho prenderam-se com o facto da autora do mesmo desenvolver uma das componentes da sua actividade profissional numa UEEA e, conseqüentemente ter um contacto directo com crianças com Perturbações do Espectro do Autismo. Dadas as suas características específicas e o facto de se tratar de uma patologia que causa um grande “impacto” (em termos emocionais, de organização, de estilo de vida, etc.) na família e no meio que rodeia o indivíduo, o Autismo tornou-se uma temática merecedora de especial atenção.

II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1. Autismo

O termo “Autismo” vem das palavras gregas “*Autos*” e “*Ismo*”, sendo a primeira relativa ao termo Próprio/Eu e a segunda a uma orientação ou estado, podendo ser definido como uma condição ou estado em que alguém aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio. Este termo foi utilizado pela primeira vez por Bleuler, nos princípios do séc. XX (1908), para designar o isolamento social observado em adultos, com esquizofrenia (Marques, 2000).

Uma esmagadora maioria dos autores que têm vindo a debruçar-se sobre esta patologia (de que são exemplo Jordan (2000), Hobson (1995), Matson (1994), Howlin (1999), Marques (2000) e Hewitt (2006)) são unânimes em atribuir a sua origem a Kanner, que em 1943, através da publicação “*Autistic Disturbances of Affective Contact*”, descreveu o comportamento de 11 crianças (3 raparigas e 8 rapazes) que apresentavam comportamentos muito diferentes das outras crianças, designadamente: incapacidade para desenvolver relações com as pessoas, atraso na aquisição da fala, uso “não comunicativo” do discurso depois de este se ter desenvolvido, ecolália tardia, inversão pronominal, actividades lúdicas repetitivas e estereotipadas, insistência na monotonia, falta de imaginação, boa memória das rotinas e aparência física normal (Sturmey e Sevin, 1994).

Quase simultaneamente (1944) Asperger, um médico austríaco, identificou também um grupo de crianças com Autismo, embora com algumas características diferentes das descritas por Kanner, utilizando a expressão “Psicopatologia autista” (Hobson, 1995; Marques, 2000; Hewitt, 2006). Actualmente os sistemas de diagnóstico utilizam a designação “Síndrome de Asperger” para se referirem a pessoas com autismo que apresentam níveis normais de desempenho intelectual e boas capacidades de expressão oral (Hobson, 1995).

Tal como afirmam Sturmey e Sevin (1994), devido à heterogeneidade de sintomas comportamentais, descrever um indivíduo com Autismo fornece pouca informação sobre a natureza específica dos seus problemas. Por esta razão, diversos estudos começaram a pesquisar formas significativas de subgrupos de indivíduos com Autismo.

Embora não seja universalmente aceite, actualmente, devido às perturbações específicas do desenvolvimento social e à grande variedade de sintomas individuais, a denominação do diagnóstico de “Autismo” e de “Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento” têm vindo a ser substituídas por “Perturbação do Espectro do Autismo” (Barthélémy et al., 2008).

Segundo Lord e Bishop (2010), o conceito de espectro de perturbações terá surgido com a classificação, nos dois sistemas de diagnóstico mais utilizados internacionalmente - o DSM-IV e o ICD-10 (que iremos abordar mais à frente neste trabalho) – como um grupo de perturbações que incluía a Perturbação Autística, o Síndrome de Asperger e perturbações pervasiva do desenvolvimento não-especificada, entre outros.

Esta é a posição tomada por muitos autores, de que é exemplo Jordan (2000) que refere que o Autismo: “*engloba, em termos médicos, uma série de diferentes categorias de diagnóstico e descreve o que se considera ser comum a todos esses diagnósticos. O*

espectro das características do autismo inclui perturbações de desenvolvimento de raiz biológica que conduzem a um padrão caracterizadamente específico de percepção, pensamento e aprendizagem.”

Prevalência

Segundo a American Psychiatric Association (APA) (2002), o Autismo é uma perturbação 4 a 5 vezes mais elevada nos homens do que nas mulheres, apresentando estas últimas uma maior probabilidade de Deficiência Mental mais grave. A mesma associação refere ainda que a taxa média, em estudos epidemiológicos desta patologia é de 5 em cada 10 000 indivíduos, variando entre 2 e 20 casos por 10 000.

Lord e Bishop (2010) afirmam que os estudos mais recentes sugerem que, nos Estados Unidos da América, a prevalência de Perturbações do Espectro do Autismo é 1/70 rapazes e 1/315 raparigas.

De acordo com Barthélémy et al. (2008) estudos rigorosos Norte Americanos indicam que, nos Estados Unidos da América, 1 em cada 150 crianças com 8 anos de idade possuem Perturbação do Espectro do Autismo, e que, estudos epidemiológicos na Europa apontam para uma situação similar (0,9 por 150 ou 60 por 10.000).

Os mesmos autores afirmam ainda, tal como a APA (2002), a confirmação de uma maior prevalência desta patologia no sexo masculino (4 rapazes para 1 rapariga) bem como a sua existência em todas as classes sociais e culturas.

Randall e Parker (1999) referem que, em todo o mundo, as estimativas da prevalência do Autismo varia consideravelmente, podendo ir de apenas 2 em 10.000 na Alemanha aos 16 em 10.000 no Japão.

Estes autores consideram que as discrepâncias existentes nas taxas de prevalência se devem à utilização de diferentes critérios de diagnóstico, a factores genéticos e/ou influências ambientais.

Diagnóstico

De acordo com Jordan (2000) o Autismo é definido e diagnosticado medicamente a partir dos seus padrões de comportamento característicos, não havendo comportamentos que, por si só, indiquem estar-se inequivocamente na presença de Autismo.

Também Barthélémy et al.(2008) afirmam que até à identificação de marcadores biológicos específicos, o Autismo continuará a ser diagnosticado tendo por base os sintomas comportamentais exibidos.

Os dois principais sistemas de diagnóstico mais utilizados e aceites internacionalmente são o DSM-IV-TR (manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais) da American Psychiatric Association (2002) e o ICD-10 (Classification of Mental and Behavioural Disorders) da Organização Mundial de Saúde (1993).

DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002)

Este manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais classifica o Autismo dentro das “Perturbações que aparecem habitualmente na primeira e na segunda infâncias ou na adolescência”.

As “Perturbações Globais do Desenvolvimento”, “*caracterizadas por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação ou pela presença de comportamentos, interesses e actividades estereotipadas*” formam um grupo que inclui:

- Perturbação Autística,
- Perturbação de Rett,
- Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância,
- Perturbação de Asperger
- Perturbação Global de Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

Segundo a American Psychiatric Association (2002), a Perturbação Autística, também designada por *autismo infantil precoce*, *autismo infantil* ou *autismo de Kanner*, tem como principais características a “*a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interacção e comunicação social e um repertório acentuadamente restritivo de actividades e interesses*”.

No quadro 1, encontram-se os critérios de diagnóstico para a Perturbação Autística, definidos por esta associação no DSM-IV-TR (2002).

CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO PARA 299.00 PERTURBAÇÃO AUTÍSTICA [F84.0]

A. Um total de 6 (ou mais) itens de 1) 2) e 3), com pelo menos 2 de 1), e 1 de 2) e de 3).

- 1) défice qualitativo na interacção social, manifestado pelo menos por 2 das seguintes características:
 - (a) acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interacção social;
 - (a) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
 - (b) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse);
 - (c) falta de reciprocidade social ou emocional.
- 2) défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:
 - (a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
 - (b) nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;
 - (c) uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
 - (d) ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo imitativo adequado ao nível de desenvolvimento;

3) padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:

- (a) preocupação absorvente por 1 ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objectivo;
- (b) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
- (c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
- (d) preocupação persistente com partes de objectos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade: 1) interacção social, 2) linguagem usada na comunicação social, 3) jogo simbólico ou imaginativo.

C. A perturbação não se explica melhor pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.

Quadro 1 – Critérios de Diagnóstico para 299.00 Perturbação Autística [F84.0], segundo o DSM-IV-TR (2002)

As manifestações desta perturbação são muito variáveis consoante o nível de desenvolvimento e a idade cronológica do indivíduo e está frequentemente associada a um diagnóstico de Deficiência Mental, que pode variar entre moderada e profunda. Pode igualmente verificar-se *“uma variedade de sintomas comportamentais que incluem hiperactividade, redução do campo de atenção, impulsividade, agressividade, comportamentos auto-agressivos e birras, particularmente nas crianças mais jovens.”* (American Psychiatric Association, 2002).

Classificação Internacional de Doenças – CID 10 (World Health Organization, 1993)

À semelhança da American Psychiatric Association, também a Organização Mundial de Saúde (OMS) estabeleceu critérios específicos para o estabelecimento do diagnóstico de Autismo na ICD 10 - Classification of Mental and Behavioural Disorders (1993).

Esta patologia foi incluída dentro do grupo das “Perturbações do Desenvolvimento Psicológico”, nas “Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento”, sendo este grupo constituído por:

- Autismo infantil,
- Autismo atípico,
- Síndrome de Rett,
- Outra perturbação desintegrativa da infância,
- Perturbação hipercinética associada a atraso mental e movimentos estereotipados,
- Síndrome de Asperger,
- Outra perturbação pervasiva do desenvolvimento e
- Perturbação pervasiva do desenvolvimento, não especificada.

Para a Organização Mundial de Saúde, o Autismo Infantil é um transtorno que se caracteriza por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos de idade, e apresenta uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos seguintes três domínios: interacção social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. Frequentemente, é acompanhado de manifestações inespecíficas, tais como fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).

Os critérios de diagnóstico para o Autismo Infantil, definidos pela OMS encontram-se no quadro 2.

F84.0 Childhood autism

- A. Presence of abnormal or impaired development before the age of three years, in at least one out of the following areas:
- (1) receptive or expressive language as used in social communication;
 - (2) the development of selective social attachments or of reciprocal social interaction;
 - (3) functional or symbolic play.
- B. Qualitative abnormalities in reciprocal social interaction, manifest in at least one of the following areas:
- (1) failure adequately to use eye-to-eye gaze, facial expression, body posture and gesture to regulate social interaction;
 - (2) failure to develop (in a manner appropriate to mental age, and despite ample opportunities) peer relationships that involve a mutual sharing of interests, activities and emotions;
 - (3) A lack of socio-emotional reciprocity as shown by an impaired or deviant response to other people's emotions; or lack of modulation of behaviour according to social context, or a weak integration of social, emotional and communicative behaviours.
- C. Qualitative abnormalities in communication, manifest in at least two of the following areas:
- (1) a delay in, or total lack of development of spoken language that is not accompanied by an attempt to compensate through the use of gesture or mime as alternative modes of communication (often preceded by a lack of communicative babbling);
 - (2) relative failure to initiate or sustain conversational interchange (at whatever level of language skills are present) in which there is reciprocal to and from responsiveness to the communications of the other person;
 - (3) stereotyped and repetitive use of language or idiosyncratic use of words or phrases;
 - (4) abnormalities in pitch, stress, rate, rhythm and intonation of speech;
- D. Restricted, repetitive, and stereotyped patterns of behaviour, interests and activities, manifest in at least two of the following areas:
- (1) an encompassing preoccupation with one or more stereotyped and restricted patterns of interest that are abnormal in content or focus; or one or more interests that are abnormal in their intensity and circumscribed nature although not abnormal in their content or focus.
 - (2) apparently compulsive adherence to specific, non-functional, routines or rituals;
 - (3) stereotyped and repetitive motor mannerisms that involve either hand or finger flapping or twisting, or complex whole body movements;
 - (4) preoccupations with part-objects or non-functional elements of play materials (such as their odour, the feel of their surface, or the noise or vibration that they generate);
 - (5) distress over changes in small, non-functional, details of the environment.

E. The clinical picture is not attributable to the other varieties of pervasive developmental disorder; specific developmental disorder of receptive language (F80.2) with secondary socio-emotional problems; reactive attachment disorder (F94.1) or disinhibited attachment disorder (F94.2); mental retardation (F70-F72) with some associated emotional or behavioural disorder; schizophrenia (F20) of unusually early onset; and Rett's syndrome (F84.2).

Quadro 2 - Critérios de Diagnóstico para F84.0 Childhood autism, segundo a ICD 10 (1993)

Etiologia

Jordan (2000) afirma que o autismo tem uma base genética, não sendo causado por nada que os pais possam ter feito ou não, contrariamente ao que era considerado inicialmente como a origem desta patologia. Segundo esta autora,

“a crescente evidência de um factor genético no autismo aponta, no entanto, para que uma percentagem de pais de crianças com autismo possam sentir, também eles, algumas das dificuldades sentidas pelos seus filhos, ainda que de uma forma mais moderada.”

Também Barthélémy et al.(2008) afirmam que os factores genéticos desempenham um papel importante na etiologia do Autismo:

“the recent advent of genome-wide techniques has allowed the identification of small deletions and duplications, well below the threshold of detection by standard procedures, and has already identified a large number of potentially important novel candidate loci. These techniques also suggest that in many cases new genetic mutations may be a causative factor, and not all cases result from inherited factors”

No entanto, outros mecanismos multifactoriais estão envolvidos. *“The interaction of all these factors may result in considerable diversity in the manifestation of the core clinical features”* (Barthélémy et al., 2008).

Tal como Jordan (2000), Barthélémy et al (2008) referem que as evidências de mecanismos biológicos, orgânicos, causadores do Autismo confirmam que não há ligação causal entre as atitudes e acções parentais e o desenvolvimento de perturbações do espectro do autismo.

Características

Barthélémy et al. (2008) afirmam que, devido ao facto de se tratar essencialmente de uma perturbação do desenvolvimento, as manifestações do Autismo são muito variáveis, consoante a idade, as competências cognitivas e de aprendizagem e a experiência. Esta variabilidade acontece tanto de indivíduo para indivíduo como num mesmo indivíduo ao longo do tempo.

Jordan (2000) refere, no entanto, que o Autismo pode apresentar diferentes graus mas, pelo menos nos primeiros anos de vida, não há uma correlação unívoca entre a gravidade do autismo e o nível intelectual.

Esta patologia é evidenciada pelo padrão geral do comportamento e, segundo Laxer (1997) *“le retard ou l’absence totale de langage est fréquemment le premier motif de consultation d’une famille pour son enfant autiste”*.

Muitos autores, como Hobson (1995) consideram a tríade de incapacidades, definida por Wing, em 1988, uma caracterização adequada dos défices inerentes ao Autismo.

Esta tríade, ainda hoje pauta todos os critérios de diagnóstico relativos ao espectro das perturbações ligadas ao autismo, definindo o que é comum a todas elas e consiste em dificuldades em três áreas do desenvolvimento, sendo que, nenhuma dessas áreas, isoladamente e por si só, se pode assumir como reveladora de “autismo” (Hobson, 1995)

Segue-se uma descrição das dificuldades que compõem a tríada de Wing, organizada segundo os seus três eixos fundamentais.

1) Perturbação do desenvolvimento da uma interacção social recíproca:

Esta característica refere-se às dificuldades de relacionamento social que os indivíduos autistas apresentam, quer no relacionamento com os adultos quer com os pares.

Podem encontrar-se diversas manifestações desta perturbação: desde uma criança fechada e alheia ao que a rodeia, até à criança que responde a uma interacção social, embora possa revelar-se incapaz de a iniciar, passando por uma criança que procura relacionar-se com os outros mas que o faz de uma forma desajeitada, dada a sua inexperiência, ou mesmo uma certa ingenuidade, em termos de relacionamento social (Jordan, 2000).

Barthélémy et al. (2008) afirmam que todos têm em comum uma capacidade limitada para a empatia – embora o grau do défice seja muito variável – mas a maioria é capaz de demonstrar afecto “à sua maneira”.

2) Dificuldades de comunicação verbal e não-verbal:

Wetherby et al. (1997) afirmam que as competências comunicativas podem ser o factor principal a determinar o grau em que cada criança com Autismo pode desenvolver relações com os outros e pode participar nas actividades e rotinas diárias na escola, em casa e na comunidade.

De acordo com Jordan (2000) as dificuldades são patentes em todos os aspectos da comunicação, reportando-se o problema do autismo mais à comunicação do que à linguagem em si.

Barthélémy et al. (2008) referem que o desenvolvimento da linguagem nas perturbações do espectro do autismo é muito variável, existindo indivíduos que nunca chegam a falar e outros que aparentam ter uma linguagem superficialmente boa mas com dificuldades de compreensão (especialmente conceitos mais

abstractos). Todos os indivíduos com Autismo mostram algum grau de dificuldade na interacção recíproca com os outros.

Tal como refere Laxer (1997), as crianças autistas podem aprender a imitar os sons sem integrar os conceitos verbais que lhes estão associados.

Também Jordan (2000) afirma que uma criança com Autismo pode ter um bom domínio da gramática e da articulação e falar fluentemente, mas o seu discurso poderá apresentar uma entoação estranha, haver repetição (ecolália) ou omissão de pronomes (pelo menos enquanto mais pequenas) e uma compreensão literal do discurso. Poderão ainda existir dificuldades na compreensão e uso da expressão facial, postura corporal e gestualidade.

Esta autora refere ainda que apresentam dificuldades em manter conversas, verificando-se que:

“a criança com autismo possa falar “às” pessoas, mais do que consiga propriamente a falar “para” ou “com” as pessoas. A todos os níveis, a sua comunicação é directamente dirigida à satisfação de necessidades que se lhe deparem, muito mais do que a uma partilha ou troca de informação ou de interesses.”

Segundo Prizant et al. (1997) :

“for more able individuals with autism (...) who have acquired language, the communicative disability may seem particularly pronounced because they accomplished what appears to be a most difficult task – acquisition of the ‘tool’ for communicating. However, knowledge of a linguistic system does not guarantee that an individual will be able to apply this knowledge effectively in everyday communicative interactions.”

3) Repertório restrito de comportamentos e interesses:

Jordan (2000) considera que estas dificuldades se referem à falta de flexibilidade de pensamento e de comportamento, notória no Autismo. Estas reflectem-se na exibição de comportamentos estereotipados repetitivos e, em alguns indivíduos, numa reacção exagerada face a qualquer alteração inesperada da rotina.

Por sua vez, Barthélémy et al. (2008) afirmam que as capacidades imaginativas estão quase sempre afectadas em algum grau, o que também contribui para a limitação das capacidades de compreender e representar as intenções e emoções dos outros.

O acto de brincar tende a não ser uma actividade criativa ou verdadeiramente simbólica (ainda que certos actos de jogo simbólico possam ser imitados ou copiados) e torna-se frequentemente numa prática isolada, que pode envolver a rotação de objectos ou um fascínio por luzes ou reflexos (Jordan, 2000).

De acordo com esta autora, os indivíduos mais dotados demonstram dificuldades semelhantes, mas expressas de um modo intelectualmente mais exigente, na forma como desenvolvem os seus hobbies ou interesses obsessivos, que se sobrepõem a tudo. A compreensão da ficção é mínima, ou relacionada unicamente com aspectos muito mais impressionantes ou chocantes (muitas vezes

associados a um vídeo) e são crianças que aprendem mais facilmente decorando, sendo-lhes difícil generalizar.

Barthélémy et al. (2008) referem também os padrões repetitivos e ritualizados de comportamentos e a presença comum de estereotípias, bem como o facto de que, mesmo uma pequena mudança no ambiente pode perturbar profundamente um indivíduo com Autismo

Jordan (2000) afirma que as crianças com Autismo poderão melhorar quando sujeitas a tratamento adequado, mas seguirão um padrão de desenvolvimento diferente, dadas as diferenças a nível biológico, pelo que o tratamento e a educação de que necessitam deverão ser, igualmente, diferentes.

As intervenções que têm mostrado maior sucesso são aquelas que envolvem um elevado grau de estrutura, com o foco no desenvolvimento de comportamentos sociais e comunicativos mais apropriados (Howlin et al., 1999).

Segundo Jordan (2000), sendo o Autismo uma condição de longa duração, pode, no entanto, conhecer consideráveis melhorias com o decorrer do tempo, especialmente através de uma educação apropriada e “(...) *quanto mais adaptado estiver o meio às necessidades de determinado indivíduo, menos ‘autista’ ele poderá parecer*”.

Teoria da Mente (“theory of mind”) / “Mind-reading”

Segundo Howlin et al. (1999), estudos com crianças pequenas sem patologia associada têm demonstrado a importância do desenvolvimento de uma “teoria da mente”, que é definida por estes autores da seguinte forma:

“A «theory of mind» is defined as the ability to infer other people’s mental states (their thoughts, beliefs, desires, intentions, etc), and the ability to use this information to interpret what they say, make sense of their behaviour and predict what they will do next. By the time toddlers start to speak it is clear that they talk about actions in terms of mental states.” (Howlin et al., 1999)

Apesar de utilizarem mais frequentemente o termo “mind-reading”, Howlin et al. (1999) afirmam que também se pode apresentar esta competência sobe a denominação de “folk psychology” (psicologia popular), uma vez que esta remete para o facto de se tratar da forma quotidiana de compreensão das pessoas. A atribuição de estados mentais (tais como pensar e sentir) às outras pessoas é a maneira mais fácil de as entender.

A compreensão da comunicação é uma outra função da “leitura da mente”, sendo claramente essencial na descodificação da linguagem figurada (como a ironia, sarcasmo, metáforas, ou humor) uma vez que nestes casos o falante não pretende que as suas palavras sejam entendidas literalmente. Nesta análise da linguagem, em termos de intenções comunicativas complexas, torna-se claro que a descodificação do discurso é mais do que interpretar apenas as palavras faladas, indo para além do que se ouve, para inferir sobre o estado mental do falante (Howlin et al., 1999).

Uma outra razão pela qual a “leitura da mente” desempenha um papel fundamental no sucesso comunicativo é a monitorização, por parte do falante, das necessidades informacionais do ouvinte. Ou seja, é necessário avaliar o que o ouvinte realmente sabe e o que não sabe, e qual a informação que deve ainda ser fornecida de forma a que este compreenda a intenção comunicativa. Além disso, para o sucesso da comunicação, o falante necessita de avaliar se a mensagem foi compreendida como queria que fosse, ou se é necessário reformular para clarificar ambiguidades. Mais um vez, *“dialogue understood in this way becomes much more than simply the production of speech: it is revealed as intrinsically linked to the ability to mind-read”* (Howlin et al., 1999).

A capacidade de compreender a própria mente e a mente dos outros é adquirida espontaneamente pelas crianças, sem a necessidade de um ensino explícito. No entanto, segundo diversos autores, de que são exemplo Howlin et al (1999), Baron-Cohen e Swettenham (1997), as crianças com autismo possuem dificuldades particulares em raciocinar sobre os estados mentais. Baron-Cohen e Swettenham (1997) afirmam ainda que:

“one possibility arising (...) is that there may be a particular part of the brain which, in the normal case, is responsible for understanding mental states, and which is specifically impaired in autism”.

Já em 1986, Attwood considerava que as crianças com autismo possuíam uma dificuldade única na compreensão e expressão de sentimentos, referindo ainda que, ao contrário do que acontecia no ensino de crianças sem patologia ou com défice cognitivo, em que o adulto utilizava com frequência carinho e elogios como recompensa, no caso das crianças com autismo estes reforços naturais podiam ser desconcertantes.

Jordan (2000) afirma que sem a compreensão dos estados mentais não é possível pensar como se pode intervir no modo como os outros pensam e sentem, pelo que *“a criança com autismo não tem consciência de agradar, nem motivação para o fazer, e tão-pouco a intenção de comunicar.”* Segundo Laxer (1997)

“c’est aussi une des grandes frustrations des familles que de voir leur enfant ne reagir à aucune des stimulations, à aucune des tentatives qu’elles font pour lui «faire plaisir», pour lui montrer leur joie, leur amour.”

Corroborando as palavras de Howlin et al.(1999), acerca das implicações da teoria da mente na comunicação, Jordan (2000) refere que:

“uma comunicação eficaz implica basearmo-nos numa compreensão mútua. Quando se diz a alguém algo que ele já sabe, a nossa linguagem torna-se pedante e aborrecida. De igual modo, quando não se estabelece uma compreensão mútua (por exemplo, ‘foi ele que o fez’, sem se determinar quem é a ‘pessoa’ ou a ‘coisa’ que o fez), a nossa linguagem torna-se incompreensível ou ambígua. A linguagem das pessoas com autismo enquadra-se em ambas estas categorias.”

Seguem-se alguns exemplos de limitações ao nível da “teoria da mente”, sugeridas por Howlin et al. (1999), que permitem compreender porque é que, habitualmente, as pessoas com Autismo têm dificuldade na compreensão das acções e discurso das outras pessoas:

- Insensibilidade aos sentimentos das outras pessoas;
- Incapacidade para ter em conta o que a outra pessoa sabe;
- Incapacidade para criar amizades interpretando e respondendo a intenções;
- Incapacidade para interpretar o nível de interesse dos outros no seu discurso;
- Incapacidade para detectar o significado intencional do que os outros dizem;
- Incapacidade para antecipar o que os outros possam pensar das suas acções;
- Incapacidade para compreender mal-entendidos/equívocos;
- Incapacidade para enganar ou compreender o engano;
- Incapacidade para compreender as razões que estão por detrás das acções das pessoas;
- Incapacidade para compreender regras “implícitas” ou convenções.

As limitações na compreensão do pensamento, acções e discurso das outras pessoas, ajudam a explicar a razão por que as crianças com Autismo se podem sentir receosas dos outros e, por vezes, chegam mesmo a agredir as pessoas que estejam a tentar interagir com eles. Segundo Jordan (2000), o não conhecimento dos estados mentais dos outros provocará dificuldades em prever os comportamentos, o que, por sua vez, significa que as pessoas se tornam imprevisíveis e, por conseguinte, assustadoras ou mesmo perigosas.

A mesma autora refere ainda uma outra consequência do facto das crianças com autismo não compreenderem os estados mentais e de não adoptarem actividades tais como a de fazer de conta: leva a que se afastem das formas de jogo e das interacções sociais, através das quais se estabelecem significados culturais.

“Esta ausência de compreensão das convenções sociais estende-se às estratégias de conversação e provoca a ausência de sinais visuais, uma interacção fraca, um fraco conhecimento de “quando é a sua vez”, e uma fraca capacidade de manter um tema durante as conversas. Estas estratégias para participar em grupos têm que ser ensinadas directamente.” (Jordan, 2000)

2. Representações do Discurso

O discurso é definido por Xavier e Mira Mateus (1992), no *Dicionário de Termos Linguísticos*, como um “acontecimento estrutural manifestado em comportamento linguístico e não linguístico” que, do ponto de vista pragmático, se refere ao modo como os interlocutores atribuem e trocam os significados em contextos reais. Assim, num determinado discurso, “os enunciados são compreendidos por meio de referência a um conjunto particular de ideias, valores ou convenções que existem fora das palavras trocadas” (Xavier e Mira Mateus, 1992).

Os mesmos autores afirmam que a noção de discurso se opõe à noção de texto, uma vez que consideram o primeiro pertencente ao domínio da linguagem em uso e é visto como processo, enquanto que o segundo pertence ao domínio do sistema linguístico e é encarado como produto.

Para Vilela (1995) “o discurso é o conjunto formado pelo texto e pelas condições de produção do texto, assim como o texto é igual a «discurso» depois de lhe subtrairmos «as condições de produção» do texto”. Deste modo, o discurso é um enunciado caracterizável por propriedades textuais mas, principalmente, como um acto de discurso ou acto de fala realizado numa situação particular (com determinados participantes, num certo tempo e num dado lugar).

Segundo o autor referido anteriormente, desde o princípio dos anos 70, o texto é compreendido como um fenómeno de acção social linguístico-comunicativo. Na generalidade, tem-se associado a “escrituralidade” ao texto, considerando-o um dado essencial, o que origina que as produções comunicativas sem texto ou em que este desempenha uma função menor (publicidade, sinal de trânsito, banda desenhada, etc.) não sejam considerados textos. Contudo, esta exigência da “escrituralidade” como tópico essencial de texto não é um dado adquirido.

Esta posição é corroborada por Xavier e Mira Mateus (1992) ao definirem texto como uma unidade de linguagem escrita ou oral, considerada do ponto de vista da sua estrutura e/ou funções e das regras seguidas na sua organização. Consideram igualmente tratar-se de uma unidade semântica - e não uma mera sucessão de frases - que é delimitada pela intenção comunicativa do falante.

A frase é considerada, geralmente, como unidade textual mínima que, do ponto de vista cognitivo, é o local onde se instala a capacidade de “predicar”, tendo sempre uma função simultaneamente sintáctica e semântica na construção dos textos. Trata-se igualmente do espaço mínimo onde se estabelecem factores interiores e exteriores ao texto e, consequentemente, é o domínio relevante para as estruturas léxico-gramaticais e cognitivas.

Tal como Xavier e Mira Mateus (1992), também Vilela (1995) afirma que nem sempre uma sequência de frases resulta num texto ou parte deste, uma vez que é necessário que, para tal, cumpra as condições interiores e exteriores do texto - “O texto é um produto conexo, coesivo, coerente e não uma justaposição aleatória de palavras, frases, proposições ou actos de enunciação” (Vilela, 1995).

Vilela (1995) considera um texto com um “tecido” que suporta uma estrutura semântica fechada e afirma que a nossa experiência quotidiana nos permite distinguir texto oral/texto escrito, texto monofráscico/texto plurifráscico, texto monológico/texto dialógico e texto apenas linguístico/texto misto.

Também Marques (1996) define um texto como um conjunto coeso, organizado em função de conteúdos que o narrador pretende enfatizar no final (moralidade da fábula, própria do género), afirmando ainda que os enunciados de um texto são encadeados numa relação lógica de casualidade e constituem uma sequência de modificações estruturadas que se organizam num todo – narrativa.

Segundo Sá (1996), linguistas e psicolinguistas apresentam a narrativa como um tipo de texto caracterizado por vários componentes, designadamente: a) referência a uma realidade ausente no momento da produção do discurso, que é necessário criar ou recriar; b) uma disposição sequencial de acontecimentos e acções, ligados entre si por relações conceptuais variadas (causa, razão, finalidade, proximidade temporal, etc.); c) presença de uma estrutura canónica, que corresponde a um conjunto organizado de acontecimentos e de estados (permite prever o que vai acontecer em qualquer momento da história) d) recurso a determinados elementos linguísticos como organizadores temporais, certos tempos verbais (designadamente o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito do Indicativo) e auxiliares de aspecto (tais como: *começar a*, *acabar de* e *continuar a*), que acrescentam à estrutura temporal do discurso informações relativas ao modo como as acções se desenrolam (Sá, 1995; Sá, 1996).

A mesma autora afirma que os narratólogos consideram a narrativa constituída por um estado inicial de equilíbrio, seguido de um processo dinâmico (momento de instauração de um desequilíbrio), de uma acção para restabelecer o equilíbrio e as consequências dessa acção e ainda um estado final em que há a recuperação do equilíbrio. (Sá, 1996)

Por sua vez, os psicólogos descrevem a narrativa como “*um texto apoiado na existência de um schéma, estrutura cognitiva que corresponde a uma representação formal da estrutura geral de uma narrativa, ou seja, a um conjunto de elementos que dão forma à narrativa*” (Sá, 1996), o que também já foi referido na abordagem da narrativa pelos linguistas e psicolinguistas.

A noção de “sequência narrativa”, segundo Coutinho (2003) é caracterizada pela criação de intriga (acontecimentos sob forma de enredo), em que a tensão inerente às fases de complicação e resolução prende a atenção do destinatário/leitor. O carácter dialógico deste tipo de sequência manifesta-se sobretudo pelo facto de se sobrepor à cronologia dos acontecimentos uma dimensão causal ou interpretativa.

Sá (1991) na sua comunicação “Narrativa e Ensino da Língua Materna” considera a narrativa como “*produto de uma componente de uma competência comunicativa global, abrangendo uma competência discursiva*”. Referindo ainda que essa capacidade cognitiva, designada “competência narrativa” é responsável pelos processos de produção e recepção de textos narrativos.

Esta autora chama ainda a atenção para o facto de, sendo a narração um comportamento, estar sujeita a um processo de aquisição e de evolução, como todos os outros comportamentos humanos, sendo este um aspecto muito importante a ter em conta na abordagem do texto narrativo.

Sá (2000) refere que, no seguimento dos trabalhos dos estruturalistas franceses (devido à evolução das Ciências Humanas e Sociais que se manifestaram em França nos anos 70) vários autores começaram a considerar que não eram apenas os textos literários que mereciam ser estudados de um ponto de vista teórico, surgindo assim, a classificação dos textos em literários, paraliterários e não-literários.

Segundo Cunha e Cintra (2000) “*discurso é a língua no acto, na execução individual*” e “*(...) como cada indivíduo tem em si um ideal linguístico, procura ele extrair do sistema idiomático de que se serve as formas de enunciado que melhor lhe exprimam o gosto e o pensamento.*”

Cunha e Cintra (2000) consideram a existência de três estruturas de reprodução de enunciação (formas de representação do discurso): discurso directo, discurso indirecto e discurso indirecto livre.

Segundo estes autores trata-se de três moldes linguísticos de que o narrador dispõe para dar a conhecer as palavras e pensamentos de personagens (reais ou fictícias). Assim, só faz sentido falar em formas de representação do discurso quando se pretende transmitir a alguém as palavras de uma terceira pessoa/personagem. (Cunha e Cintra, 2000)

2.1 Discurso Directo

No discurso directo o narrador utiliza as palavras das personagens, limitando-se a reproduzi-las “*tal como ela as teria efectivamente seleccionado, organizado e emitido*”.

Os enunciados desta forma de representação do discurso possuem verbos do tipo *dizer, afirmar, ponderar, sugerir, perguntar, indagar, responder* que introduzem, finalizam ou inserem-se nas falas das personagens e permitem caracterizar a atitude do personagem cuja fala vai ser textualmente reproduzida. Quando não são utilizados este tipo de verbos, a função de indicar a fala das personagens é desempenhada pelo contexto e recursos gráficos (dois pontos, aspas, travessão e mudança de linha) (Cunha e Cintra, 2000). Alguns autores, de que são exemplo Leech e Short (1981), chamam discurso directo livre a esta versão do discurso directo não introduzido por um verbo declarativo.

As palavras das personagens são enriquecidas por elementos linguísticos tais como exclamações, interrogações, interjeições, vocativos e imperativos, que marcam a emotividade da expressão oral.

2.2 Discurso Indirecto (Cunha e Cintra, 2000)

Nos enunciados deste tipo de discurso o narrador incorpora nas suas palavras a informação da personagem, transmitindo apenas o seu conteúdo, não havendo a preocupação de respeitar a forma linguística que teria sido/foi empregada: “*(...) o narrador subordina a si o personagem, com retirar-lhe a forma própria e efectivamente matizada da expressão*”.

A utilização desta forma de representação do discurso dá mais importância ao significado do enunciado reproduzido, deixando para segundo plano as circunstâncias e os detalhes acessórios que o envolvem.

As falas das personagens, que, tal como no discurso directo, são também introduzidas por um verbo declarativo (*dizer, afirmar, ponderar, confessar, responder, etc.*) aparecem numa oração subordinada substantiva, em geral desenvolvida.

Este tipo de produções é, geralmente, empregue num relato de carácter informativo, em que o diálogo é incorporado à narração, mediante uma forte subordinação semântico-

sintáctica estabelecida por meio de nexos e correspondências verbais entre a frase reproduzida e a frase introdutora.

2.3 Discurso Indirecto Livre (Cunha e Cintra, 2000)

Trata-se de um terceiro processo de reprodução de enunciados, amplamente utilizado na moderna literatura narrativa, que resulta da combinação do discurso directo e do discurso indirecto, no qual há uma aproximação entre narrador e personagem que parecem falar em uníssono.

Os enunciados do discurso indirecto livre, apesar de manterem as transposições características do discurso indirecto, não necessitam de recorrer à subordinação e, tal como o discurso directo, conservam as interrogações, as exclamações, as palavras e as frases do personagem na forma por que foram/teriam sido realmente proferidas.

Esta forma de representação do discurso permite uma narrativa mais fluente, de ritmo e tom artisticamente elaborados, evitando, por um lado, os cortes dos diálogos, característicos do discurso directo e, por outro, o acúmulo de *quês*, que se verifica no discurso indirecto.

Transposição do discurso directo para o indirecto: (Cunha e Cintra, 2000)

Os modos de representação dos enunciados mais frequentes são o discurso directo e o discurso indirecto e verifica-se que, na passagem de um tipo para o outro, determinados elementos dos enunciados se modificam, “*por acomodação ao novo molde sintáctico*”.

Designadamente, todas as formas de discurso directo de primeira ou de segunda pessoa apresentam-se na terceira pessoa no discurso indirecto, dando-se, em geral, mudanças também nas expressões relativas ao tempo e lugar a que as pessoas e coisas referidas estão vinculadas.

As principais transposições que ocorrem estão representadas no quadro seguinte, elaborado de acordo com Cunha e Cintra (2000).

	Discurso directo	Discurso indirecto
Pessoa	1ª ou em 2ª pessoa	3ª pessoa
Verbo	Presente	Imperfeito
	Pretérito perfeito	Pretérito mais-que-perfeito
	Futuro do presente	Futuro do pretérito
	Modo imperativo	Modo conjuntivo
Pronome demonstrativo	1ª (<i>este, esta, isto</i>) ou de 2ª pessoa (<i>esse, essa, isso</i>);	3ª pessoa (<i>aquele, aquela, aquilo</i>)

Advérbio de lugar	<i>Aqui, cá, neste lugar</i>	<i>Ali, lá, naquele lugar</i>
Enunciado	Justaposto	Subordinado, geralmente introduzido pela integrante <i>que</i>
	Forma interrogativa directa	Forma interrogativa indirecta

Quadro 3 – Principais transposições ocorridas na passagem de discurso directo para discurso indirecto e vice-versa.

O caso específico da Banda Desenhada

A banda desenhada (BD) foi considerada por Claude Beylie, em 1964 e, depois François Lacassin, em 1971, como a nona arte (Zink, 1999). Em Portugal, a partir dos anos 70, BD tornou-se a designação mais corrente para esta forma de expressão que articula palavras e imagens num só texto. Existem, no entanto, diversas designações tradicionais: banda desenhada, histórias aos quadradinhos, histórias em quadrinhos, *historietas*, *funies*, *comics*, *cartoon*, narrativa gráfica, novela gráfica, literatura gráfica, etc.

Devido à sua combinação de imagem e palavras, a banda desenhada é uma forma privilegiada de comunicação, o que cedo foi descoberto pela publicidade (Boléo e Pinheiro, 1997).

Zink (1999) afirma que a banda desenhada, tal como hoje é conhecida, terá tido a sua génese no século XIX e que, mesmo os autores que consideram a “*existência de uma pré-história da BD*” reconhecem que é neste século que ela se sedimenta no “*(...) suporte que virá a tornar-se praticamente seu traço distintivo – a imprensa (...)*”, nas suas diferentes formas: jornais, revista, livro. Enquanto texto estético, o seu suporte preferencial é o livro, sobretudo quando se apresenta na forma de uma novela ou de um romance – gráficos (Zink, 1999).

A origem da banda desenhada é uma questão envolta em alguma controvérsia, no entanto, existem duas grandes posições relativamente a este assunto, sendo a primeira relativa ao suíço Rodolphe Töpffer, em 1833, com Monsieur Jabot e a segunda ao americano Richard Felton Outcault, em 1896, ao inserir um balão em “Hogan’s Alley” com Yellow Kid, a sua personagem mais marcante. Esta última é considerada por muitos o início desta forma de expressão (Zink, 1999; Boléo e Pinheiro, 2000), tendo sido a data escolhida por um grupo de estudiosos reunidos em Lucca, em 1982 (Zink, 1999). É aceite internacionalmente, pelo que foi celebrado em 1996 o primeiro centenário da banda desenhada.

Ao longo da sua história, o “código” da banda desenhada foi sendo enriquecido com elementos provenientes da literatura e das artes visuais, principalmente. Da primeira apreendeu a estrutura narrativa, bem como a noção espacial da palavra (relação da palavra com uma acção que não é contada mas mostrada); das artes visuais, designadamente da

pintura, a banda desenhada apreendeu o sentido da cor, do espaço, da figuração, as técnicas de reprodução gráfica, a gravura, entre outros. (Zink, 1999)

Segundo Deus (1997), a origem das histórias aos quadrinhos portugueses podem ser encontradas “*nas ilustrações romanesecas, nos cartons satíricos, nos passatempos figurados, florescentes nas revistas de meados do século XIX*”. No século XVIII já existiam revistas recreativas, informativas e didáticas, no entanto estas só adquiriram maior força persuasora e sedução no início do século XIX, quando complementaram a imagem com o texto. A primeira história aos quadrinhos publicada em Portugal remonta a 1850, “*aparece no nº 18, de 3 de Agosto de 1850, na Revista Popular, em pranchas de continuação (4 vinhetas), ou em tiras (2 vinhetas), sob o título «Aventuras Sentimentais e Dramáticas do Senhor Simplício Baptista».*” (Deus, 1997).

Zink (1999) descreve um texto de banda desenhada como sendo desenho e escrita, no sentido de “*desenho escrito e escrita desenhada*” e afirma que, por mais fascinante que seja a sua vertente visual, é essencialmente enquanto texto narrativo, literário, que esta se constitui. Para este autor, o texto de banda desenhada resulta da interacção entre palavras e imagens, e não apenas a componente verbal, ou seja, “*é a totalidade que chega ao leitor*”, considerando que um aspecto principal da criação de um texto de banda desenhada é a escrita, não sendo subsidiária, mas sim indissociável, do desenho. Assim, considera que o fascinante na banda desenhada é a interacção dinâmica entre elementos de um código verbal e de um código icónico, constituindo-se como um só e novo código, e, consequentemente, implicando um novo modelo de leitura e de contrato com o leitor. (Zink, 1999)

Também Boléo e Pinheiro (1997), por sua vez, afirmam que “*se é a imagem que primeiro nos cativa e atrai, uma BD é antes do mais literatura, é antes do mais para ser lida*” e que a sua matriz essencial talvez seja, de diversas formas, a cooperação: entre texto e imagem, entre ler e ver, entre estimular e ajudar a imaginação.

Fernández (2003) sugere que:

“*Se a leitura de um texto (literário) é um processo individual de criação de imagens, na BD, como no cinema, é o desenhador/autor que nos oferece a sua particular colecção de imagens*” e que “*palavras e imagens formam um tecido, uma engrenagem na procura de significados e da sua transmissão ao leitor*”. (Fernández, 2003)

Sá (1988) afirma que a banda desenhada chama a atenção para a complementaridade do verbal e do não-verbal na comunicação, devido às suas características de linguagem mista e, tratando-se de um discurso linguístico sempre contextualizado, facilita a compreensão da natureza da comunicação, com todas as suas vertentes, permitindo a apreensão das suas dimensões pragmáticas. (Sá, 1988)

Os autores que se debruçaram sobre a banda desenhada ocuparam-se, sobretudo, na procura da definição da natureza desta forma de expressão específica, a partir do estudo dos elementos que a constituem e do seu funcionamento (Sá, 1995).

A perspectiva a partir da qual se faz o estudo da banda desenhada mudou ao longo dos anos, passando de um discurso crítico e teórico, integrado no âmbito científico, cujo objectivo essencial era a definição do estatuto de texto paraliterário, para uma necessária análise específica do discurso da banda desenhada, com a finalidade de constituir uma verdadeira teoria desta forma de expressão (Sá, 1995).

Boléo e Pinheiro (1997) afirmam que são componentes essenciais da definição de banda desenhada a estrutura narrativa, uma sequência coerente e uma progressão lógica, o que também propicia o facto de esta forma de expressão ser frequentemente apresentada como um material didáctico ideal para estudar o texto narrativo (Sá, 2000).

A banda desenhada é uma forma de expressão ideal para contar histórias, e é considerada um excelente auxiliar para o desenvolvimento da expressão oral e escrita, bem como para o aperfeiçoamento da técnica da leitura. É igualmente um tipo de produção com o qual se propõe a realização de exercícios importantes para o desenvolvimento de determinadas capacidades, tais como a síntese, a interpretação, a observação, o espírito crítico, o sentido de humor, a imaginação. (Sá, 1995)

Segundo Sá (2000) a banda desenhada, não sendo um texto exclusivamente narrativo, possui todas as categorias da narrativa. São estas: (Sá, 1995; Sá, 1996,2000)

- o narrador (habitualmente extradiegético),
- o narratário (geralmente identificado com o leitor),
- as personagens (caracterizadas directamente pela imagem visual que é fornecida delas e, indirectamente, pelas atitudes e pelos balões, com o discurso que lhes é atribuído),
- o espaço (cenário no qual decorre a acção),
- o tempo (produzido pela sucessão das vinhetas – cronológica ou não e afectado por anacronias e elipses, tal como as outras narrativas)
- a acção (estrutura rígida - começando por uma situação de equilíbrio, à qual se segue uma ruptura do mesmo e, por fim, o restabelecimento do equilíbrio inicial).

Paralelamente à sucessão, a narrativa em banda desenhada é também um produto da consecução, ou seja, do estabelecimento de relações necessárias entre as várias imagens que a constituem (Sá, 1995). Assim, e segundo Mey (2006), tal como acontece em qualquer texto narrativo, também na banda desenhada se verifica uma sucessividade coerente, numa cadeia de referências que, neste caso específico, levam o leitor a interpretar cada quadradinho na continuidade diegética e não isoladamente:

“If a comic is to be read like a text, the author has to create coherence within the story. He achieves this by forming a ‘chain of reference.’ This chain of reference will enable the reader to recognize the different panels as narrative elements of the same story, comparable to the process of reading a text – the reader knows that the preceding words of a sentence are connected to the following words and will create a coherent narrative” (Mey, 2006).

Tal como referem Boléo e Pinheiro (2000), apesar do crescente desenvolvimento de obras sobre banda desenhada, o grosso da bibliografia ainda consta sobretudo de inúmeros artigos em jornais e revistas (a maioria de difícil acesso). Para além disto, a escassez de obras literárias teóricas dedicadas a esta forma de expressão dificulta a definição exacta da origem/autoria de determinadas “teorias” no âmbito da banda desenhada.

Por esta razão, e uma vez que os objectivos deste trabalho não se prendem com a análise específica da banda desenhada, não será realizada uma abordagem aprofundada das diferentes teorias desenvolvidas relativamente a esta forma de expressão, mas antes uma apresentação dos principais conceitos e elementos constituintes da banda desenhada, que

aparecem descritos e caracterizados, de uma forma mais ou menos consensual, na bibliografia a que foi possível ter acesso.

Tanto Sá (1995, 1996, 2000) como Zink (1999) referem, após a análise de obras de vários autores, a existência de diversos elementos e características comuns, no âmbito da banda desenhada, que serão abordados de seguida. No que se refere a Sá (1995, 1996, 2000) estes são associados a uma “gramática da banda desenhada” que, segundo a autora, foi definida por Pierre Fresnault-Deruelle, um universitário francês que publicou um número elevado de trabalhos sobre a banda desenhada. Sá (1995) considera que este terá sido talvez o primeiro autor a fazer uma descrição bem fundamentada e completa dos elementos constitutivos da banda desenhada, bem como do seu funcionamento, tanto quanto possível.

“Morfologia” da Banda Desenhada

Considera-se “morfologia” da banda desenhada, o conjunto dos elementos que a constituem, ou seja, são utilizados para a sua elaboração e “sintaxe” a forma como estes podem ser combinados entre si. Os referidos elementos podem ser do tipo icónico, quando dizem respeito aos aspectos visuais, linguísticos, quando dizem respeito aos aspectos verbais e considera-se ainda uma terceira categoria de elementos que não se enquadram em nenhum dos tipos anteriores por possuírem características de ambos (Sá, 2000).

Elementos icónicos:

- Vinheta (Imagem): “A vinheta, quadrado, quadradinho, ou quadrinho, é a unidade sintáctica mínima”(Zink, 1999). Esta é constituída por vários elementos, que, segundo Sá (1995) são combinados entre si de uma forma tão complexa que se torna muito difícil distinguir o que é significativo do que é significado.

Comparativamente ao modelo linguístico, Zink (1999) considera que “a vinheta não é uma palavra, mas uma frase, ou uma das orações que constituirão uma frase, e, eventualmente, mesmo a condensação de um conjunto de frases – um parágrafo”.

Existem vários elementos associadas à imagem (Sá, 1996): forma, tamanho, contorno, cor, perspectiva, contrastes, vários tipos de planos e ângulos de visão, que o desenhador pode utilizar para criar efeitos expressivos, mediante o que quer transmitir. Ao nível dos planos são referidos: *o plano geral, o plano conjunto, o plano médio, o plano americano, o plano aproximado, o grande plano, o muito grande plano*³, enquanto que no que se refere à ângulação (aplicado apenas às personagens representadas em corpo inteiro) existem o *picado*, que mostra a personagem vista de cima, e o *contra-picado*, que é o oposto (Sá, 1995).

A forma mais comum de vinheta é a rectangular ou quadrangular e a linha que a delimita, separando-a das outras, não tem de estar sempre presente, podendo ser sugerida pelo espaço entre as diferentes imagens (Zink, 1999).

³ Também chamado plano de pormenor.

- Figura – O protagonista (ou grupo de protagonistas) é habitualmente uma figura animada à qual são atribuídas características humanas, que comete ou sofre as acções, tratando-se de uma constante da figuração de um texto de banda desenhada (Zink, 1999).

Na banda desenhada, a personagem mantém-se fixa na página “*detida em cada gesto que executa*” e é o leitor que a coloca em movimento, através da sua imaginação. A presença incontornável do protagonista em acção é uma especialidade da banda desenhada (Zink, 1999).

Boléo e Pinheiro (2000) afirmam que os heróis - núcleo de personagens principais e caracterizadoras - são essenciais na história da banda desenhada, constituindo-se como uma condição importante, se não mesmo decisiva, para a própria continuidade da banda desenhada.

Elementos linguísticos:

O texto, que ocupa um certo espaço nas vinhetas, representa o lado linguístico da banda desenhada. As intervenções das personagens são geralmente veiculadas pelos balões, enquanto que as do narrador se apresentam sob duas formas diferentes: as legendas e os cartuchos.

- Legendas: são pequenos textos colocados, dentro de um rectângulo, tanto na parte superior como na parte inferior da vinheta, e representam a voz do narrador, fornecendo informações (espácio-temporais) sobre a acção que se está a desenrolar.

- Cartuchos: trata-se de vinhetas inteiramente preenchidas por texto, que introduzem outras vinhetas ligadas a um momento da história, explicam uma elipse ou relembram um momento precedente da acção. São elementos de utilização pouco frequente.

Elementos com características icónicas e linguísticas:

- Balão (filactera): Apesar de inicialmente funcionar como um elemento acessório (nas primeiras narrativas por imagens a mensagem era transmitida essencialmente por um texto colocado sob a imagem) (Sá, 1995), foi considerado o traço distintivo eleito como fundamental para se encontrar o marco fundador da banda desenhada (Zink, 1999) e pertence ao grupo dos elementos que estão entre o linguístico e o icónico.

Trata-se de uma moldura, dentro da qual é inscrito o discurso directo de uma personagem (voz intradieética) que é frequentemente verbal, mas que também pode ser icónico podendo assumir as mais variadas formas e cores. O mais convencional é o balão redondo que tem uma “cauda” (ou “apêndice”) que indica quem é o locutor do discurso que enquadra, funcionando como uma seta (Zink, 1999). O perfil do balão é um elemento icónico que pode ter carácter significativo (Fernández, 2003).

Existem múltiplos tipos de balões, que desempenham papéis diferentes no interior da banda desenhada, de entre os quais se pode destacar o balão de fala, o balão de pensamento, o balão de fala em voz baixa, o balão de fala em voz alta, o balão exclamativo, o balão interrogativo e o balão musical, entre outros. As diferentes formas que estes apresentam modelizam a mensagem e traduzem o seu esforço para representar, tanto quanto possível, o que as personagens dizem e a forma como o fazem.

Contrariamente ao que acontece com as legendas e os cartuchos (formas puras de texto), os balões são elaborados com discurso directo, sendo este o mais correntemente utilizado na banda desenhada. Uma vez que este discurso é essencialmente diálogo e que deve ser segmentado e apresentado “*sob a forma de uma linguagem escrita “disfarçada” de linguagem oral*”, origina o recurso a certos artifícios de redacção tais como a supressão de palavras, a utilização de construções pouco comuns, a mistura de construções lógicas da linguagem escrita com marcas características da linguagem oral (interjeições, exclamações, etc.) (Sá, 1995).

O balão fornece ao leitor uma imagem da personagem que fala, tanto devido ao teor do seu conteúdo, como ao seu tipo, o que pode fornecer informações sobre o estatuto ou ao carácter da personagem ao qual está ligado (Sá, 1995).

- Onomatopeias: Estes elementos pretendem reproduzir na banda desenhada os sons produzidos pelas personagens que intervêm na acção ou do ambiente onde esta decorre (Sá, 1995). A sua função principal é cinestésica, transmitindo ao leitor sensações e emoções através da combinação entre a expressividade sonora de um vocábulo e a sua estilização gráfica. Assim, o significante é explorado e potenciado na sua vertente fonética, e principalmente na vertente visual (Zink, 1999).

Na produção das onomatopeias é nítido um trabalho plástico, que, para que esta seja visualmente expressiva, põe em acção elementos muito variados, tais como: a forma, o tamanho, a cor e a disposição no espaço dos caracteres que a constituem. (Sá, 1995; Zink, 1999)

Sá (1996) refere ainda um terceiro elemento para este grupo – as metáforas visualizadas⁴ - que “*representam figurativamente expressões metafóricas de uso corrente como, por exemplo, a lâmpada acesa destinada a simbolizar uma ideia genial*”. Cohn (2007) salienta que o posicionamento destes elementos na vinheta pode ser um factor determinante do sentido que veiculam, já que estes elementos podem ser polissémicos, ou seja, podem adquirir diversas acepções:

“the distribution of where signs are put can change the meaning of the sign. While hearts retain the meaning of love or lust no matter where they are placed, stars mean different things based on whether they are in the eyes (desirous of fame) or above the head (feeling pain)”.

⁴ Outros autores, como é o caso de Forceville (2005), adoptaram o termo *runas* para referir estes símbolos gráficos.

“Sintaxe” da Banda Desenhada

Tal como referido anteriormente, o termo “sintaxe”, em banda desenhada designa a combinação dos elementos morfológicos, ou seja, os seus modos de articulação, referindo-se essencialmente às relações texto/imagem. (Sá, 1996,2000)

Como refere Sá (1995) “*na banda desenhada a imagem e o texto complementam-se mutuamente, referindo-se continuamente um ao outro (...) o sentido da mensagem é construído a partir desta constante implicação mútua*”.

Estas relações texto/imagem podem ser determinadas em relação a um eixo *vertical*, referente às relações entre os vários elementos no interior de uma mesma vinheta, e em relação a um eixo *horizontal*, relativo às relações entre os elementos das várias vinhetas, que organizadas em sequência constituem a história. (Sá, 1996)

O texto, relativamente à imagem, desempenha: a) uma função descritiva, reduzindo a polissemia da imagem isolada, quando esta veicula simultaneamente vários sentidos, ou enriquecendo-a, quando, esta se revela demasiado pobre e b) uma função narrativa, fazendo a ligação entre as imagens organizadas em sequências e combinando os sentidos parciais transmitidos por cada uma delas, de modo a originar um sentido global (Sá, 1995).

Zink (1999) considera a existência de cinco eixos determinantes de uma sintaxe: a elipse, a relação entre código verbal e icónico, as sintaxes interna e externa das vinhetas, a página e o suporte formal da banda desenhada (página de jornal, revista, livro).

Relativamente à *elipse*, este autor relembra que a vinheta por si só não faz a banda desenhada, sendo para isso necessária a relação de continuidade estabelecida entre duas ou mais vinhetas. Apesar de esta relação ser sugerida no texto, é necessária a participação activa do leitor para que seja concretizada, preenchendo o “vazio” entre as duas vinhetas, com uma projecção imaginária dos acontecimentos/comportamentos existentes na acção entre essas duas vinhetas e que não estão representados. “*Essa ausência, esse espaço vazio à espera de ser preenchido pelo leitor é uma elipse.*”(Zink, 1999).

No que se refere à *interacção icónico-verbal*, Zink (1999) refere que os elementos do código verbal podem estar inscritos num texto de banda desenhada de três modos: como discurso (personagens ou narrador), como trechos informativos (tabuletas, páginas de livros, etc.)⁵ e como “*elementos iconizados e inseridos na economia plástica do texto*” (onomatopeias). Na maioria dos textos, tanto palavras como imagens são parte integrante da composição visual, e a sua interacção pode ser redundante ou dinâmica, sendo que, quando se verifica o primeiro caso, um dos elementos quase poderia ser dispensado.

A própria relação dinâmica pode ter duas direcções: a de complementaridade ou a de contraste, podendo esta última ser também complementar, por mais discordantes que sejam, na medida em que se dá a justaposição de palavras e imagens. Neste caso, uma parte sem a outra ficaria desprovida de sentido e até de legibilidade, principalmente ao nível da leitura narrativa, uma vez que há uma “*desconversação*” (verbal numa direcção e icónico noutra). Num mesmo texto, podem ser encontrados os três modos de relação, sendo, contudo, previsível que um deles se destaque como mais recorrente.

⁵ Simões designa estes elementos através da expressão *texto-figura*, que define do seguinte modo: “O texto-figura é toda aquela forma de apresentação de texto que está incluído nos desenhos que ajudam na narrativa, como cartas, cartazes, placas, letreiros, entre outros” (Simões, 2005).

Zink (1999) afirma que, a par de uma *sintaxe interna*, existe uma *sintaxe externa da vinheta*, que se constitui na articulação entre diferentes vinhetas. Em ambos os casos deve integrar-se a leitura verbal e icónica, vinheta a vinheta, sendo esta a “*regra básica do código da banda desenhada*”.

A *página* (ou prancha) é considerada por este autor como um “*parágrafo mais longo*” no qual a vinheta está inserida, estando organizada, graficamente, como uma macro-unidade significativa, que pode corresponder a uma unidade de significado identificável (histórias de 1 página) ou integrar uma unidade de sentido superior (conjunto de pranchas que forma uma só unidade gráfica).

Relativamente ao *suporte formal*, Zink (1999) refere que esta questão está relacionada com a dimensão da narrativa, sendo que, o suporte ideal para uma narrativa de considerável extensão é o livro.

Segundo o mesmo autor, “*a própria relação do texto com o leitor é condicionada pela sua colocação no contexto do jornal ou da revista*”, no entanto considera a extensão de um texto o primeiro critério e a condicionante essencial para a natureza de um texto narrativo.

Outros conceitos importantes

Leitura icónico-verbal:

Segundo Zink (1999), na banda desenhada “*ler e ver são actividades inseparáveis*”.

Apesar de não ser específico da banda desenhada, habitualmente respeita-se o sentido de leitura convencional no Ocidente, isto é, da esquerda para a direita e de cima para baixo (Sá, 1995).

Na banda desenhada existem duas leituras possíveis: uma global (primeira), realizada em todos os sentidos e cobrindo a totalidade da página, que nos fornece uma imagem de conjunto que há para ler, e uma mais analítica (segunda) na qual o olhar é concentrado em cada imagem isolada (começando pela primeira da esquerda) que nos permite decompor a globalidade nos detalhes que a constituem. Assim, “O leitor não é um espectador passivo, mas antes um observador activo, que se esforça por decifrar a trama criada pelo autor da banda desenhada”(Sá, 1995).

De acordo com Zink (1999), a elipse a figura fundamental da banda desenhada, tornando-se na sua própria essência. Trata-se também da característica essencial do seu modo de leitura, em que o leitor estabelece uma relação de continuidade entre duas vinhetas distintas.

Argumento:

“*É o elemento que preside à organização da narrativa que se adivinha sob cada banda desenhada*” (Sá, 1995).

Com o intuito de construir uma verdadeira história, o autor/argumentista de banda desenhada necessita misturar, de forma sábia, elementos que fazem parte desta norma e elementos revolucionários gerados para o efeito, criando simultaneamente um equilíbrio estável entre estes dois tipos de ingredientes (Sá, 1995).

“mise en page” e “découpage”:

Segundo Sá (1995) trata-se de operações fundamentais da banda desenhada, sendo ambos importantes para a construção de narrativas em banda desenhada.

A *“mise en page”* é responsável pela constituição da página (ou dupla página) da banda desenhada, enquanto que a *“découpage”* se ocupa da constituição das vinhetas de uma história de banda desenhada. Assim, a primeira é alvo de uma leitura global (já descrita anteriormente), uma vez que, devido a ela, a página é apreendida como um conjunto de vinhetas, organizadas de um determinado modo. A *“découpage”*, por sua vez, justifica uma leitura mais analítica, porque corresponde à constituição de uma sequência de vinhetas que o leitor desvenda pouco a pouco, à medida que prossegue o seu trabalho de decifração do texto de banda desenhada (Sá, 1995).

III - METODOLOGIA

Objectivos do estudo

Tal como já foi referido na introdução, o presente trabalho visa verificar a existência de diferenças significativas ao nível das formas de representação do discurso entre crianças com diagnóstico de Autismo e crianças sem este diagnóstico. Actualmente, desconhece-se a existência de estudos semelhantes ou estudos que utilizem a banda desenhada com esta população específica.

De modo a concretizar a finalidade pretendida, elaboraram-se as seguintes questões:

- *Terão as crianças com diagnóstico de Autismo maior dificuldade em colocar-se no “lugar” das personagens de uma banda desenhada?*
- *Terão as crianças com diagnóstico de Autismo maiores dificuldades em fazer a passagem do discurso directo para o discurso indirecto?*

Informantes

Tendo em conta a população alvo deste estudo e o tipo de tarefas pretendidas, contactaram-se alguns terapeutas da fala e docentes, a exercer a sua actividade profissional em escolas do ensino regular com Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA), no sentido de saber se conheciam crianças com o diagnóstico de Autismo e que tivessem adquiridas competências de leitura e escrita que lhes permitissem a realização de actividades simples neste âmbito, designadamente o preenchimento dos balões de fala de uma banda desenhada.

Com as características referidas anteriormente, conseguiu-se um grupo de três crianças do sexo masculino com Perturbação do Espectro do Autismo (segundo diagnóstico da Consulta de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra), sem outras patologias associadas, entre os 10 e os 12 anos. Uma das crianças frequentava o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico em Sever do Vouga (Aveiro), enquanto as duas restantes frequentavam o 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico em Pombal (Leiria).

Uma vez que se pretendia estudar as competências narrativas e as formas de representação do discurso de crianças com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), comparativamente com crianças sem este diagnóstico, foi necessário incluir neste estudo um grupo de crianças com características semelhantes às das crianças com autismo da amostra. Assim, e de modo a concretizar esta tarefa controlando o máximo possível de variáveis que pudessem influenciar os resultados a obter, solicitou-se a ajuda do docente titular de turma (no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico) e do director de turma (no 2º Ciclo do Ensino Básico) para identificar alunos que reunissem as seguintes condições:

- o mesmo sexo,
- o mesmo grau de escolaridade,
- a mesma idade cronológica,
- a mesma região geográfica.

No caso da criança do 1º Ciclo do Ensino Básico, verificou-se a inexistência, na escola da mesma região, de outro aluno do sexo masculino que respeitasse os restantes parâmetros de inclusão estabelecidos, uma vez que este beneficiou de adiamento da entrada na escolaridade obrigatória, iniciando-a um ano depois das crianças da sua faixa etária. Assim, procedeu-se à inclusão no estudo de um aluno do mesmo ano de escolaridade e apenas alguns meses mais velho do que o referido, tendo-se considerado o critério da escolaridade prioritário, relativamente ao da idade cronológica.

O quadro seguinte esquematiza as características dos informantes:

	INFORMANTES					
	CA1	SA1	CA2	SA2	CA3	SA3
Diagnóstico	PEA	Sem diagnóstico	PEA	Sem diagnóstico	PEA	Sem diagnóstico
Zona geográfica	Sever do Vouga	Sever do Vouga	Pombal	Pombal	Pombal	Pombal
Escolaridade	3º Ano	3º Ano	6º Ano	6º Ano	6º Ano	6º Ano
Idade	9A8M	8A8M	11A3M	11A8M	11A3M	11A10M

Quadro 4 – Síntese das características dos participantes no estudo.

Material e Procedimentos

Antes da aplicação das provas, foi solicitada autorização para a realização deste trabalho a cada órgão de gestão dos Agrupamentos de Escolas (anexos 1 e 2) frequentados pelas crianças participantes, uma vez que a execução prática do mesmo iria decorrer nos seus estabelecimentos de ensino, em horário pós-escolar, a combinar com o encarregado de educação e o docente (quando necessário) de cada um. Foram igualmente assinados formulários de consentimento (anexo 3) pelos encarregados de educação de cada criança participante, após lhes ter sido lida e entregue uma carta de explicação do estudo (anexo 4), bem como depois de esclarecidas as dúvidas colocadas acerca do mesmo (Fortin, 1999).

No que diz respeito à parte prática, ou seja, à realização das tarefas propostas por parte das crianças participantes no estudo, esta decorreu em sessões individuais de trabalho, com duração variável consoante o ritmo de trabalho de cada uma (entre 30 a 45 minutos), no mês de Julho de 2009. Para a sua concretização recorreu-se a um conjunto de materiais (alguns deles adaptados de manuais escolares) adequados às actividades pretendidas, que se encontram em anexo:

- a) Trecho de banda desenhada com balões de fala ⁶ (anexo 5)

⁶ Retirado de : Lopes, M. d. C. V. e D. N. Rola (2001). Português em linha - Língua Portuguesa 6º ano. Lisboa, Plátano Editora. p.100

- b) Folha com 4 tipos diferentes de balões (o balão de pensamento, o balão de fala em voz baixa, o balão de fala e o balão de fala em voz alta - grito), (anexo 6)
- c) Trecho de banda desenhada com diferentes tipos de balões,⁷ (anexo 7)
- d) Texto com a história “O Tigre e o Rato”⁸, (anexo 8)
- e) BD da história “O Tigre e o Rato”, com os balões de fala vazios - 2 páginas⁹, (anexo 9)
- f) Trecho de BD com balões de fala vazios, sem história conhecida – 1 página¹⁰ (anexo 10)
- g) Trecho de banda desenhada com balões de fala preenchidos¹¹, (anexo 11)
- h) Texto com frases para completar, (anexo 12)
- i) Conjunto de 8 cartões com sequência de imagens, que representavam uma situação de vida real – “Ida ao médico” (anexo 13)

Inicialmente era mostrado à criança um trecho de banda desenhada (a), chamando a atenção para o facto de os enunciados escritos dentro dos balões de fala representarem as falas de cada personagem. De seguida, procedeu-se à apresentação de alguns tipos de balões de fala (b), designadamente o balão de pensamento, o balão de fala em voz baixa, o balão de fala e o balão de fala em voz alta (grito), bem como à explicação da sua função e à demonstração da sua utilização num outro segmento de banda desenhada (c). De salientar que os dois exemplares de banda desenhada - a) e b) - utilizados nesta fase eram diferentes dos que iriam ser manuseados pelas crianças nas tarefas que depois foram realizadas - e), f) e g).

Com esta exploração inicial de trechos de bandas desenhadas pretendia-se familiarizar a criança com este tipo de material e, consequentemente, evitar a influência negativa do possível desconhecimento deste género literário no seu desempenho nas tarefas que iriam ser realizadas.

Antes de se dar início a cada actividade era explicado à criança o procedimento para a execução da mesma.

1. Preenchimento dos balões de fala de uma BD, após ser lida uma história sobre a mesma:

A primeira tarefa solicitada foi o preenchimento (escrito) dos balões de fala de uma banda desenhada (e), propositadamente apagados para o efeito, após ter sido lido à criança um texto narrativo com a história representada na referida banda desenhada - história infantil denominada “O Tigre e o Rato” (d).

⁷ Retirado de: Lopes, M. d. C. V. e D. N. Rola (2001). Português em linha - Língua Portuguesa 6º ano. Lisboa, Plátano Editora. p.115

⁸ Adaptado de : Soares, F., et al. (2001). Caderno do aluno - Encontros Língua Portuguesa 6ºano, Plátano Editora. p.11

⁹ Adaptado de: Monteiro, A. (1997). O Sabichão 2 - Língua Portuguesa. Coimbra, Livraria Arnado. pp.136-137

¹⁰ Adaptado de: Boléo, J. P. P. e C. B. Pinheiro (2000). Banda Desenhada Portuguesa: Anos 40 - Anos 80. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. p.94

¹¹ Adaptado de Gueidão, A. e I. Crespo (2003). Kestudi - Français 8 année - Niveau 2. Porto, Porto Editora. p.95

Quando a criança revelava dificuldades em iniciar o trabalho, ou parecia não perceber o que lhe era pedido, eram fornecidas algumas ajudas verbais, tais como: “O que achas que o Rato/Tigre estava a dizer aqui?”, “E aqui? O que é que ele disse?” ou “Se fosses o ratinho o que é que dizias ao tigre?”, nunca sendo fornecido qualquer tipo de feedback (positivo ou negativo) relativo à sua prestação, mas apenas palavras de motivação e incentivo.

2. Preenchimento dos balões de fala de uma BD desconhecida:

O preenchimento dos balões de fala de uma banda desenhada desconhecida (f.), cuja história não era lida anteriormente foi a segunda tarefa solicitada à criança, tendo-lhe sido dado tempo para observação/exploração do referido material antes do preenchimento dos balões de fala. Caso se verificasse necessário, recorria-se ao mesmo tipo de ajudas, já referido para a tarefa anterior.

3. Transformação de uma BD (discurso directo) em texto (discurso indirecto):

Nesta actividade pretendia-se que a criança transformasse, oralmente, as falas das personagens, que se encontravam em discurso directo, num texto narrativo, em discurso indirecto. Para tal, foi apresentado ao participante um novo trecho de banda desenhada (g.) que, ao contrário dos anteriores, tinha os balões de fala preenchidos e fez-se uma exploração inicial do material utilizado, explicando à criança o enquadramento contextual da situação que se observava nas vinhetas. Seguidamente, solicitou-se à criança que ajudasse a completar, oralmente, um texto com frases incompletas (h.) sobre a banda desenhada em causa que lhe era lido, tendo a referida banda desenhada visível, para ajuda.

4. Construção de uma história, através da observação de sequências de imagens (oralmente):

Por fim, foi apresentado um conjunto de 8 cartões com imagens (i.) que retratavam uma situação de vida real – ida ao médico. Solicitou-se à criança participante que ordenasse correctamente as imagens, de modo a formar a sequência correcta dos acontecimentos. Quando necessário foram dadas ajudas nesta parte da tarefa, uma vez que a capacidade de ordenação das imagens não seria alvo de análise, constituindo-se apenas como uma forma lúdica de iniciar a tarefa.

Após a disposição dos cartões de forma ordenada, pediu-se à criança que contasse a história que observava nas imagens, assumindo o papel do narrador.

A realização desta actividade não estava directamente relacionada com as questões enunciadas, no entanto, considerou-se importante a recolha de material oral desta natureza que facilitasse uma posterior análise das competências linguísticas dos informantes.

Recorreu-se à utilização de um gravador mp3 para proceder ao registo áudio da execução das actividades 3 e 4 (para posterior transcrição), e recolheram-se os materiais (em suporte papel) produzidos nas tarefas 1 e 2.

A transcrição do material áudio foi realizada de acordo com as Normas de Transcrição do Corpus Dialectal para o estudo da Sintaxe (CORDIAL-SIN) – Versão Normalizada (Magro et al., 2007).

É de salientar que, de acordo com as referidas normas, e uma vez que não era objecto de estudo a correcção dos enunciados produzidos pelos informantes, quando se verificaram incorrecções (a nível fonético e morfológico) não foi feita a transcrição fonética dos enunciados efectivamente produzidos, mas sim a transcrição de acordo com a ortografia oficial portuguesa, tal como definido nas normas de transcrição para Versão Normalizada do CORDIAL-SIN.

Todos os materiais recolhidos, bem como as transcrições das produções orais, relativas a cada informante foram assinalados com um código, de modo a manter a confidencialidade dos mesmos. O código concebido para o efeito consistiu na atribuição das iniciais (sigla) das indicações “Com Autismo” (CA) e “Sem Autismo” (SA). Assim, os vários participantes no estudo foram identificados como CA1, CA2 e CA3, no caso dos alunos com diagnóstico de Autismo e SA1, SA2 e SA3 relativos ao grupo de crianças sem este diagnóstico.

Com o intuito de responder às questões enunciadas no início deste trabalho, foram efectuadas três análises distintas:

1) Análise dos balões de fala preenchidos:

Contabilizaram-se, nos balões das bandas desenhadas, preenchidos nas tarefas 1 e 2, as ocorrências em que os informantes se colocaram no papel da personagem (1ª e 2ª pessoa) e aquelas em que tal não aconteceu (3ª pessoa), de modo a calcular as respectivas percentagens. Entenda-se por ocorrência o conteúdo de cada um dos balões.

2) Análise da transposição do discurso directo para discurso indirecto:

Procedeu-se ao cálculo da percentagem de erro na transformação do discurso apresentado pela banda desenhada (discurso directo) para o preenchimento das lacunas de um texto narrativo (discurso indirecto). Para esta análise foram tidas em consideração as transposições já referidas e ilustradas no quadro 3.

É de salientar que os informantes nem sempre construíram as frases correspondentes às existentes nos balões de fala, reproduzindo o seu conteúdo por outras palavras, pelo que houve a necessidade de contabilizar, para cada participante, o número total de transposições realizadas. Sempre que era repetida uma frase, ou parte da frase apenas foi analisada uma das produções, sendo que, nas situações em que uma era correcta e a outra incorrecta se considerou apenas a correcta, em virtude de não ter sido fornecido qualquer tipo de ajuda à criança.

Foram ainda realizadas outras análises aos dados recolhidos, designadamente ao nível do léxico e da frase, que se consideraram indicadores das competências linguísticas dos informantes e, consequentemente, importantes para a interpretação dos resultados obtidos. Foram estas:

1) **Léxico:** Cálculo da relação type/token

Sendo um rácio de variedade lexical que analisa a frequência de palavras, fornece indicações acerca da riqueza vocabular dos informantes.

Esta análise foi realizada com recurso ao programa “**AntConc3.2.1w**”¹². Este é um programa de concordâncias desenvolvido por Laurence Anthony (director do Center for English Language Education, Faculty of Science and Engineering, Waseda University, Tóquio) para ambientes Windows, Macintosh OS X e Linux.

Neste parâmetro foram apenas analisadas as produções orais dos informantes, uma vez que para o fazer também nas produções escritas seria necessário alterá-las, consideravelmente, já que se verificou a presença de diversos erros, tanto ortográficos como palavras unidas, entre outros.

Assim, para proceder ao cálculo do rácio type/token recorreu-se à transcrição das produções orais, das quais foram retiradas as partes em que os informantes leram balões de fala, uma vez que não se tratava de palavras suas. Também não se incluíram no material para análise as palavras funcionais, apenas os lexemas (ou morfemas lexicais).

Mateus et al. (2003) consideram as palavras pertencentes às categorias funcionais, aquelas que pertencem a um leque reduzido de palavras ou unidades morfológicas da língua e cujo significado “*remete para noções mais abstractas como a conexão entre frases, a determinação, a quantificação, o tempo, o modo, o aspecto*”. Por sua vez, as palavras ou itens lexicais pertencentes a um inventário vasto e renovável do vocabulário ou léxico da língua e cujo significado “*remete para entidades, situações, propriedades ou relações entre entidades*”. Segundo as mesmas autoras, esta distinção corresponde, a grosso modo, à diferença entre lexemas e morfemas.

Assim, tal como referido, tendo em conta os objectivos desta análise, consideraram-se apenas os morfemas lexicais uma vez que estes, de acordo com Cunha e Cintra (2000) “*têm significação externa (...) referente a factos do mundo extralinguístico, aos símbolos básicos de tudo o que os falantes distinguem na realidade objectiva ou subjectiva*”. Estes autores consideram lexemas os substantivos, os adjectivos, os verbos e os advérbios de modo.

2) **Frase:** Construção frásica

Para a análise a este nível consideraram-se tanto as produções orais como escritas dos participantes.

¹² O programa e o respectivo manual podem ser descarregados a partir do site <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>

Considerando os diferentes tipos de frase (Vilela, 1995; Mateus et al., 2003), calculou-se a percentagem de ocorrência para cada um deles. Assim, analisaram-se separadamente as frases simples e complexas, sendo que, dentro do grupo das frases complexas se distinguiram as coordenadas das subordinadas.

Para esta análise não foram utilizados os dados relativos à realização da tarefa 3 (passagem de discurso directo para discurso indirecto), uma vez que os informantes não eram os responsáveis pela construção das frases, limitando-se a concluir frases que eram iniciadas pelo inquiridor.

Relativamente ao material escrito analisado, quando não era possível classificar uma frase, devido à ausência de componentes ou à presença de elementos ininteligíveis, estas não foram consideradas para análise, de modo a evitar que a interpretação subjectiva das mesmas influenciasse os resultados obtidos. É de salientar ainda que foram consideradas as frases elípticas, uma vez que se tratava de tarefas em que era utilizado discurso essencialmente oral.

IV - RESULTADOS

Neste capítulo será realizada a apresentação e discussão dos resultados obtidos, a partir da análise dos dados, recolhidos durante a realização das diferentes tarefas. De modo a facilitar a sua leitura, a informação foi organizada consoante as questões de investigação enunciadas inicialmente.

1) Terão as crianças com diagnóstico de Autismo maior dificuldade em colocar-se no “lugar” das personagens de uma banda desenhada?

Com os resultados da análise percentilica das “ocorrências correctas” nas actividades de preenchimento dos balões de fala das bandas desenhadas, tanto na tarefa 1 (história ouvida anteriormente) como na tarefa 2 (história desconhecida) obteve-se o gráfico representado na figura 1.

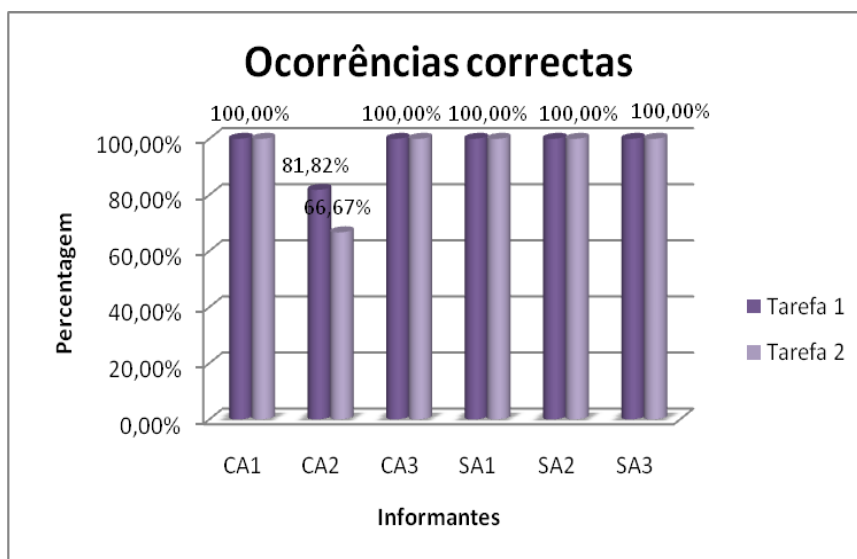


Figura 1 – Gráfico das percentagens de ocorrências correctas no preenchimento dos balões das BDs.

Através da observação do gráfico é possível verificar que apenas um dos informantes (CA2) não obteve uma taxa de sucesso de 100% na realização de ambas as tarefas em análise. É contudo de salientar que esta percentagem é relativa a apenas uma ocorrência incorrecta em cada uma das tarefas, tal como se pode constatar na respectiva tabela com a síntese dos resultados – anexo 14.

Trata-se de um dos participantes com diagnóstico de Autismo, no entanto, as outras duas crianças com esta mesma característica conseguiram realizar correctamente estas actividades, não sendo possível inferir-se que esta condição – Autismo – tenha sido determinante para o resultado obtido. A idade do informante também não justifica os resultados obtidos, uma vez que não se trata do elemento mais novo em estudo, mas sim de uma das crianças de cerca de 12 anos de idade.

2) Terão as crianças com diagnóstico de Autismo maiores dificuldades em fazer a passagem do discurso directo para o discurso indirecto?

Com as percentagens de erros, nas transposições do discurso directo (D.D.) para discurso indirecto (D.I.) – tarefa 3 -, calculadas para os diversos informantes construiu-se o gráfico seguinte:

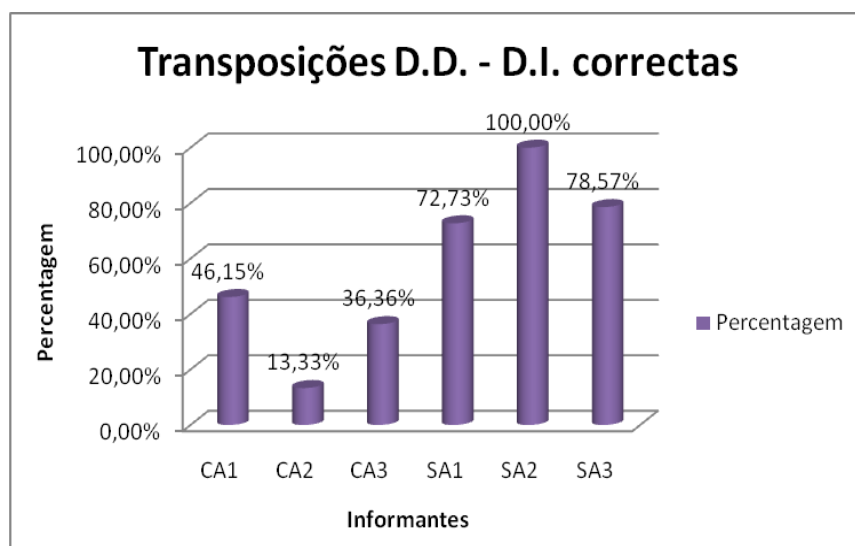


Figura 2 – Gráfico das percentagens de transposições correctas, na passagem de discurso directo para discurso indirecto.

Verifica-se facilmente, através da observação do gráfico que existem diferenças significativas na percentagem de transposições correctas entre o grupo dos informantes com diagnóstico de Autismo e o grupo cujos elementos não tinham esta patologia.

Todos os participantes sem Autismo apresentaram uma percentagem de correcção, nesta tarefa, superior a 72% (inclusive a criança mais nova do grupo), tendo as crianças com Autismo obtido uma percentagem com valores inferiores a 47% (valor mais elevado: 46,15%). Trata-se de uma diferença mínima (entre o melhor desempenho do grupo sem Autismo e o inferior do grupo sem Autismo) de 25 valores percentuais.

3) Outros parâmetros analisados

Tal como referido no capítulo relativo à metodologia, procedeu-se ainda à análise ao nível lexical e frásico, dos materiais obtidos com a realização das diferentes tarefas, cujos resultados serão seguidamente apresentados e discutidos.

A) Relação type/token (léxico)

No que diz respeito aos resultados obtidos para este parâmetro, que tal como já referido anteriormente permite analisar a variedade lexical/riqueza vocabular, a análise dos mesmos é apresentada no gráfico constante na figura 3.

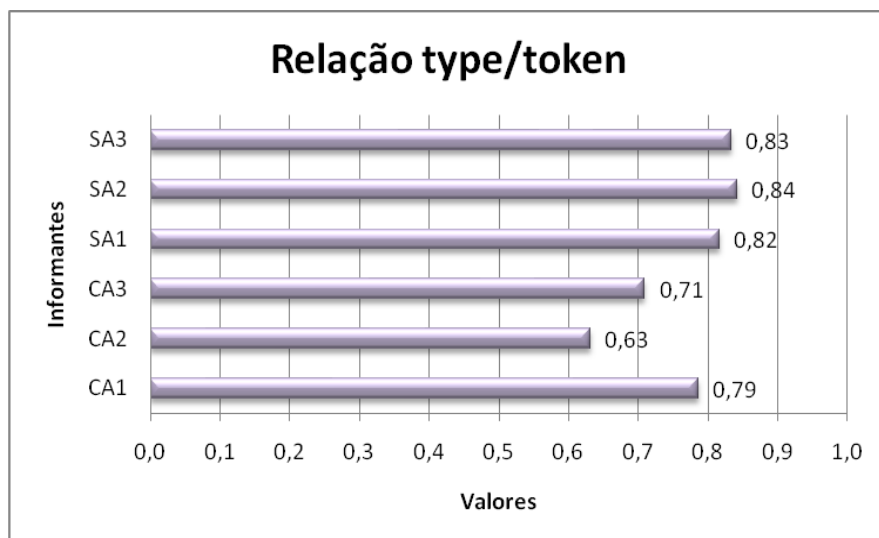


Figura 3 – Gráfico com os valores do rácio type/token obtidos para cada um dos informantes.

Observando o gráfico é possível verificar que os informantes sem patologia são os que apresentam os valores mais elevados. Relativamente aos valores obtidos pelo grupo dos participantes com diagnóstico de Autismo destacam-se dos aspectos importantes: o valor do CA1 é bastante próximo dos obtidos pelo grupo SA e ainda o facto do valor do CA2 ser o mais baixo de todos os elementos em estudo.

B) Construção frásica

Após a análise do tipo frases utilizadas pelos participantes neste estudo, obteve-se os gráficos representados nas figuras 4 e 5 relativos, respectivamente, à comparação da quantidade de frases simples e complexas e à comparação do número de frases simples, coordenadas e subordinadas produzidas.

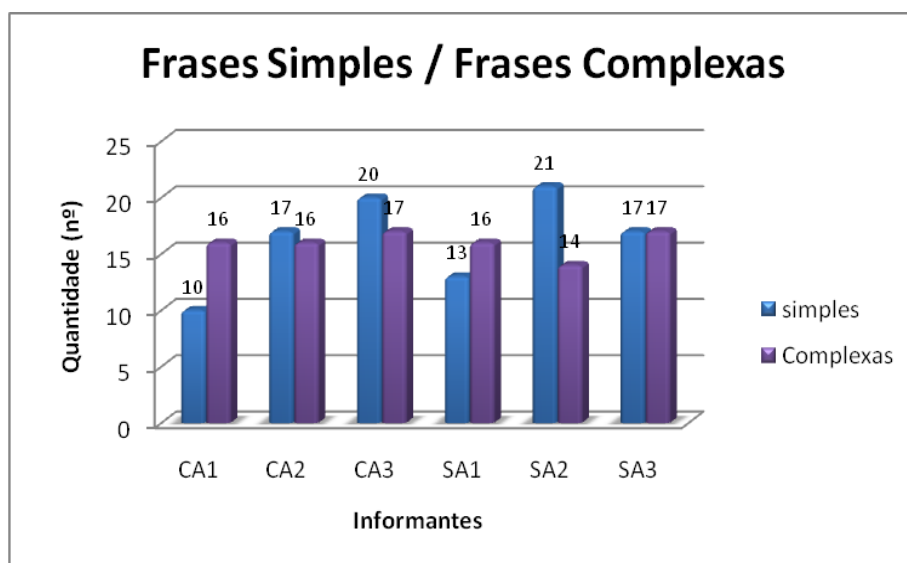


Figura 4 – Gráfico com o número de frases simples e complexas produzidas.

Com a observação deste gráfico constata-se uma existência de variabilidade na utilização de frases simples e complexas, existindo informantes com uma maior quantidade de frases simples produzidas (CA2, CA3 e SA2), outros com uma maior quantidade de frases complexas (CA1 e SA1), havendo ainda um participante que utilizou igual quantidade de frases simples e complexas.

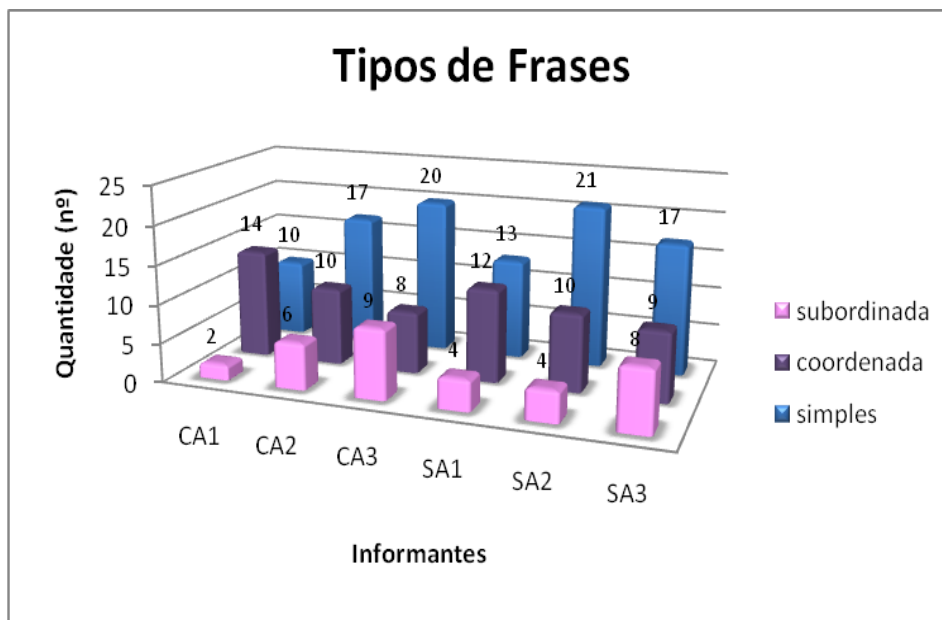


Figura 5 – Gráfico com o número de frases simples, coordenadas e subordinadas produzidas.

No que diz respeito ao gráfico apresentado na figura 5, apesar de também se verificar alguma variabilidade nos resultados obtidos é possível constatar-se que o padrão mais comum é, seguindo uma ordem decrescente, o recurso a uma maior quantidade de frases simples, seguida das frases coordenadas e por fim das subordinadas. Isto é verificado em todos os informantes do grupo sem patologia, bem como no participante CA2.

Quanto aos informantes CA1 e CA3, ambos com diagnóstico de autismo, observa-se distribuições diferentes. No primeiro caso foi produzida uma maior quantidade de frases coordenadas, seguida das frases simples e em menor quantidade as frases subordinadas. Relativamente ao CA3 verifica-se, por ordem decrescente, uma maior quantidade de frases simples, seguida das frases subordinadas e por fim as frases coordenadas, sendo no entanto de salientar a reduzida diferença entre o número de frases coordenadas e subordinadas produzidas.

Analisando conjuntamente os diversos gráficos constata-se que o informante CA2 é o que apresenta os valores mais baixos, correspondentes a um desempenho inferior, tanto nas tarefas de preenchimento dos balões da banda desenhada, como na transposição do discurso directo para discurso indirecto, sendo também o participante com um rácio type/token menor, o que indica uma menor variabilidade lexical.

No que se refere aos restantes elementos do grupo de crianças com diagnóstico de Autismo verifica-se que, apesar de, nas tarefas de preenchimento dos balões da banda desenhada, terem apresentado um desempenho igual aos informantes sem patologia (100% de ocorrências correctas), na transformação do discurso directo em discurso indirecto as percentagens de transposições correctas foram evidentemente inferiores. Os valores da relação type/token dos participantes com Autismo também se revelam inferiores, comparativamente com os do grupo sem patologia, no entanto com uma diferença menos significativa.

Dada a grande variedade dos resultados, observada nos gráficos das figuras 4 e 5, relativos à análise do tipo de frases utilizadas, estes não permitem fazer inferências acerca da relação deste parâmetro com os restantes.

V - CONCLUSÕES

O Autismo é um dos temas em que se tem verificado, ao longo dos últimos anos, um aumento significativo no número de estudos e pesquisas realizados sobre os seus mais diversos aspectos, incluindo as suas causas.

Trata-se, actualmente, de um dos domínios em que muitos terapeutas da fala desenvolvem a sua actividade profissional e em que, devido às características específicas desta patologia, ainda há muito para descobrir e aprofundar, à semelhança do que acontece no âmbito das outras áreas que estudam e/ou intervêm com crianças e/ou adultos com Autismo.

Neste estudo pretendia-se fazer uma análise das formas de representação do discurso em crianças com o diagnóstico de Autismo, comparativamente a crianças sem patologia, recorrendo à utilização de bandas desenhadas.

Tal como refere Sá (1996), a banda desenhada apresenta-se como um texto misto, que combina elementos verbais, elementos não verbais e outros “*situados a meio caminho entre ambos*”. Trata-se de uma forma de expressão com a sua especificidade.

Na pesquisa bibliográfica realizada não se verificou a existência de outros estudos que analisassem as formas de representação do discurso em indivíduos com diagnóstico de Autismo, nem estudos que utilizassem a banda desenhada com esta população específica. Assim, não é possível fazer-se a comparação dos resultados obtidos no presente trabalho com estudos anteriores.

Tendo em conta os objectivos propostos para a realização deste trabalho, as questões enunciadas no início do mesmo e os resultados obtidos (apresentados anteriormente), pode concluir-se que as crianças com Autismo apresentam maiores dificuldades na realização da transposição do discurso directo para o discurso indirecto. No que diz respeito à hipótese formulada inicialmente, relativa às dificuldades que as crianças com Autismo apresentariam no preenchimento de balões de uma banda desenhada, não é possível concluir que esta seja verdadeira, uma vez que os resultados obtidos não o comprovam. Esta possibilidade mantém-se, porém, em aberto, já que, dos 6 informantes utilizados, aquele (apenas 1) que revelou algumas lacunas nestas tarefas era uma criança com diagnóstico de Autismo. Contudo, os resultados obtidos não são em número suficiente que permita passar para além da hipótese.

Como sugestões para trabalhos futuros, e tendo em conta as limitações do presente estudo, propõe-se a sua realização com um maior número de informantes, que permita uma maior uniformidade nos resultados obtidos, e consequentemente inferir uma maior quantidade de informação a partir destes.

Dadas as dificuldades detectadas na obtenção dos informantes para este trabalho (uma vez que era necessário que possuíssem competências de escrita para preencher os balões de uma banda desenhada), propõe-se que este seja realizado apenas oralmente, ou, caso se trate de crianças mais novas ou com maiores dificuldades de compreensão, com o recurso a fantoches.

Seria igualmente benéfico utilizar uma maior quantidade de bandas desenhadas, de maneira a obter um corpus maior, o que poderia permitir, entre outros, a comparação do

desempenho das crianças entre a actividade em que a história lhes é lida anteriormente e aquela em que a história é desconhecida.

As tarefas utilizadas durante a realização deste estudo poderiam ser aplicadas a crianças com outras patologias do desenvolvimento, de forma a possibilitar a comparação com os resultados obtidos e a verificar se estes estão efectivamente relacionados com as dificuldades específicas dos indivíduos com Autismo.

VI - BIBLIOGRAFIA

American Psychiatric Association (2002). DSM-IV-TR : manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. Lisboa, Climepsi Editores.

Attwood, T. (1986). "Do autistic children have unique learning problems?" Communication: the journal of the National Autistic Society **20** (1): 9-11.

Baron-Cohen, S. e J. Swettenham (1997). Theory of Mind in Autism: Its Relationship to Executive Function and Central Coherence. Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. D. J. Cohen e F. R. Volkman. New York, John Wiley & Sons.

Barthélémy, C., et al. (2008-). Persons With Autism Spectrum Disorders - Identification, Understanding, Intervention, Autism Europe aisbl.

Boléo, J. C. e C. B. Pinheiro (1997). A Banda Desenhada Portuguesa 1914 - 1945. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Boléo, J. P. P. e C. B. Pinheiro (2000). Banda Desenhada Portuguesa: Anos 40 - Anos 80. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Cohn, N. (2007). "A Visual Lexicon." The Public Journal of Semiotics **I** (1): pp. 35-56.

Coutinho, M. A. (2003). Texto(s) e Competência Textual. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Cunha, C. e L. F. L. Cintra (2000). Nova Gramática do Português Contemporâneo. Lisboa, Edições João Sá da Costa.

Deus, A. D. d. (1997). Os Comics em Portugal - Uma História da Banda Desenhada. Lisboa, Edições Cotovia e Bedeteca de Lisboa.

Fernández, M. J. (2003). "BD e Literatura: Vale mais uma imagem do que mil versos?" Ler Educação **Nº 3, 2ª Série**: 27-43.

Ferreira-Alves, J. e Ó. F. Gonçalves (2001). Fundamentos de um Programa de Desenvolvimento Narrativo para Professores. Educação Narrativa de Professores. Coimbra, Quarteto Editora.

Forceville, C. (2005). "Visual representations of the idealized cognitive model of *anger* in the Asterix album *La Zizanie*." Journal of Pragmatics **37**: 69-88.

Fortin, M.-F. (1999). O Processo de Investigação: Da concepção à realização. Loures, Lusociência - Edições e Técnicas Científicas, Lda.

Hewitt, S. (2006). Compreender o Autismo - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Porto, Porto Editora.

Hobson, R. P. (1995). Autism and the Development of mind. Hove, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Howlin, P. (1999). Children with Autism and Asperger Syndrome: A Guide for Practitioners and Carers. Chichester, John Wiley & Sons.

Howlin, P., et al. (1999). Teaching Children with Autism to Mind-Read: A Practical Guide for Teachers and Parents. Chichester, John Wiley & Sons.

Jordan, R. (2000). Educação de Crianças e Jovens com Autismo. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Laxer, G. (1997). De l'éducation des autistes déficitaires. France - Ramonville Saint-Agne, Editions Érès.

Leech, G. N. e M. H. Short (1981). Style in Fiction. London/New York, Longman.

Lord, C. e S. L. Bishop (2010). "Autism Spectrum Disorders: Diagnosis, Prevalence, and Services for Children and Families." Social Policy Report **24** (nº2).

Magro, C., et al. (2007). CORDIAL-SIN: Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe - Normal de Transcrição. Lisboa, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Marques, C. E. C. C. (2000). Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães. Coimbra, Quarteto Editora.

Marques, M. E. R. (1996). Introdução aos estudos linguísticos. Lisboa, Universidade Aberta.

Mateus, M. H. M., et al. (2003). Gramática da Língua Portuguesa. Lisboa, Editorial Caminho.

Matson, J. L. (1994). Autism in Children and Adults: Etiology, Assessment, and Intervention. Pacific Grove, California, Brooks/Cole Publishing Company.

Mey, K.-A. L. (2006). Comics: Pragmatics. Encyclopedia of Language & Linguistics. K. Brown. Oxford, Elsevier: pp. 623-627.

Prizant, B. M., et al. (1997). Enhancing Language and Communication Development: Language Approaches. Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. D. J. Cohen e F. R. Volkman. New York, John Wiley & Sons.

Randall, P. e J. Parker (1999). Supporting the Families of Children with Autism. Chichester, John Wiley & Sons, ltd.

Sá, C. M. (1988). A Banda Desenhada (BD) no Ensino do Português - LM. 1º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de ensino, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (1996). O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2000). Sobre o Papel da Banda Desenhada no Desenvolvimento da Competência de Leitura. V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, Coimbra, Livraria Almedina.

Sá, C. M. B. F. d. (1991). Narrativa e Ensino da Língua Materna. 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino - Didáctica: Projecto de Formação e Investigação, Aveiro, Universidade de Aveiro - Secção Autónoma de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Sá, C. M. B. F. d. (1995). A Banda Desenhada: Uma Linguagem Narrativa ao Serviço do Ensino do Português (Língua Materna) - Volume I. Secção Autónoma de Didáctica e Tecnologia Educativa. Aveiro, Universidade de Aveiro. **Doutoramento**.

Simões, N. C. (2005). A linguagem da história em quadrinhos como técnica narrativa e arte sequencial na comunicação visual. Faculdade dos Meios de Comunicação Social. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. **Mestrado**.

Sturmey, P. e J. A. Sevin (1994). Defining and Assessing Autism. Autism in Children and Adults: Etiology, Assessment, and Intervention. J. L. Matson. Pacific Grove, California, Brooks/Cole Publishing Company.

Vilela, M. (1995). Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra, Livraria Almedina.

Wetherby, A. M., et al. (1997). Enhancing Language and Communication Development: Theoretical Foundations. Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. D. J. Cohen e F. R. Volkman. New York, John Wiley & Sons.

World Health Organization (1993). The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders Geneva, World Health Organization.

Xavier, M. F. e M. H. Mira Mateus (1992). Dicionário de Termos Linguísticos. Lisboa, Cosmos.

Zink, R. (1999). Literatura Gráfica? Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea. Oeiras, Celta Editora.

ANEXOS

SOLICITAÇÃO

Exmo(a). Senhor(a) Director(a) do Agrupamento de Escolas [REDACTED],

Maria Ercília da Silva Fernandes, portadora do BI nº 12840178 emitido pelo registo de identificação de Viseu a 03.03.2006, Terapeuta da Fala no Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga e no Agrupamento de Escolas da Branca, vem por este meio solicitar a V. Ex. autorização para obter a participação de alunos da Escola Básica [REDACTED] de [REDACTED] no estudo de análise de representações do discurso no Autismo, desenvolvido no âmbito da dissertação do Mestrado em Ciências da Fala e da Audição, pela Secção autónoma de Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro.

No decorrer do referido estudo, os alunos deverão preencher os balões de fala das personagens de duas bandas desenhadas, uma após ouvir um texto com a história e a outra imaginando as falas das personagens, bem como recontar oralmente uma história, após esta ter sido explorado em banda desenhada. Deverão ainda contar, oralmente, a história representada numa sequência de cartões de imagens.

Grata pela atenção dispensada.

A autora do estudo,

(Maria Ercília da Silva Fernandes)

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Director(a) do Agrupamento de Escolas _____, autorizo a participação de alunos da Escola Básica _____ de _____ no estudo de análise das formas de representações do discurso no Autismo, desenvolvido no âmbito da dissertação do Mestrado em Ciências da Fala e da Audição, pela Secção Autónoma de Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro.

.

_____, ____ de _____ de 2009

O(A) Director(a)

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO

Título: Representação do discurso no Autismo

Autora: Maria Ercília da Silva Fernandes

Reconheço que me foram explicados os procedimentos de investigação descritos na carta anexa e que todas as minhas perguntas foram respondidas de forma satisfatória.

Compreendo igualmente as vantagens que há da participação neste estudo, bem como que tenho o direito de colocar, agora e durante o desenvolvimento do estudo, qualquer questão sobre o estudo, a investigação ou os métodos utilizados. Asseguraram-me que os dados que dizem respeito ao meu filho serão guardados de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada, incluindo a sua identidade pessoal, sem a minha permissão.

Compreendo que sou livre de, a qualquer momento, retirar o meu filho deste estudo e que, caso o meu filho não participe no mesmo, ou se eu o retirar do estudo, independentemente do momento que for, não haverá qualquer tipo de consequências ou penalizações.

Pelo presente documento, eu consinto, que o meu filho
_____ possa participar plenamente neste estudo.

Nome: _____

Assinatura e qualidade (pai, mãe, tutor) _____

Data: ____/____/____

Para qualquer questão, pode contactar a autora do estudo, cujo contacto telefónico é fornecido na carta de explicação do estudo

CARTA DE EXPLICAÇÃO DO ESTUDO

Título: Representação do discurso no Autismo

Autora: Maria Ercília da Silva Fernandes, tel.964774957

OBJECTIVO:

O objectivo deste estudo é verificar se existem diferenças ao nível das formas de representação do discurso entre crianças com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo e crianças sem este diagnóstico.

Actualmente, desconhece-se a existência de estudos semelhantes ou estudos que utilizem a banda desenhada com esta população específica.

MÉTODO:

Para a realização deste estudo irá solicitar-se às crianças participantes a realização de quatro tarefas, sendo inicialmente apresentados alguns excertos de banda desenhada e feita uma explicação breve deste género literário, de modo a familiarizar a criança com o mesmo.

Após os referidos esclarecimentos será lida à criança uma pequena história e, de seguida, irá solicitar-se que preencha os balões de fala de uma banda desenhada que retrata a mesma história. Também será pedido à criança que preencha os balões de uma banda desenhada diferente, imaginando o conteúdo dos mesmos, bem como que recontre oralmente uma história, após esta ter sido explorada numa terceira banda desenhada. As crianças deverão também contar, oralmente, a história representada numa sequência de cartões de imagens, assumindo o papel de narrador.

Os dados resultantes das tarefas desenvolvidas serão recolhidos em suporte de papel, quando aplicável, e em suporte áudio, de modo a permitir uma análise posterior das mesmas.

POTENCIAIS VANTAGENS:

Não haverá nenhuma vantagem potencial para os alunos que participam no estudo. No entanto, a existência de um maior conhecimento nas áreas estudadas poderá, futuramente, potenciar o desenvolvimento de trabalhos mais aprofundados nestes domínios e, consequentemente uma intervenção mais específica a este nível.

CONFIDENCIALIDADE:

Todos os dados recolhidos durante este estudo serão tratados de forma confidencial e as informações relativas às crianças serão codificadas e conservadas num local seguro à responsabilidade da autora do estudo.

Poder ser necessário o acesso a informações constantes no processo individual do aluno, estando estas também sujeitas às regras de confidencialidade descritas anteriormente.

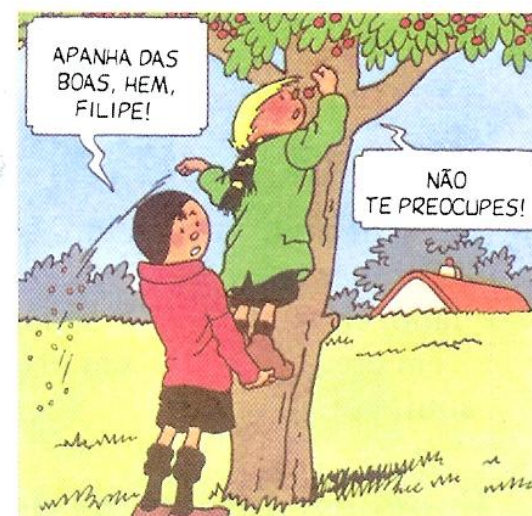
PARTICIPAÇÃO:

A escolha de participar no estudo é voluntária. Caso o encarregado de educação decida autorizar a participação do seu educando poderá abandonar o estudo em qualquer uma das suas etapas, sem qualquer tipo de penalização ou perda de benefícios e sem ter de justificar a sua decisão.

A autora do estudo,

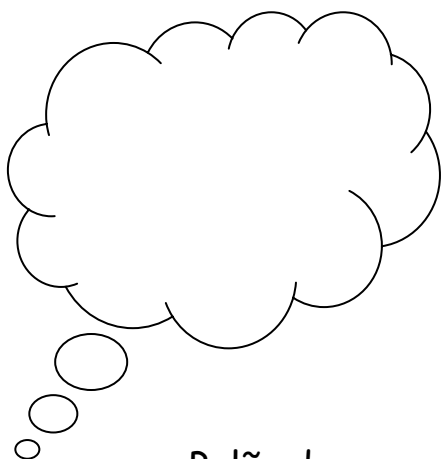
(Maria Ercília da Silva Fernandes)

Anexo 5 – Trecho de banda desenhada com balões de fala

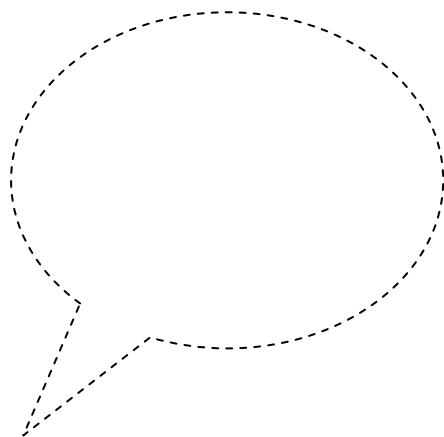


in *Aventuras e Desventuras de Quim e Filipe*,
Difusão Verbo

BALÕES DE FALA



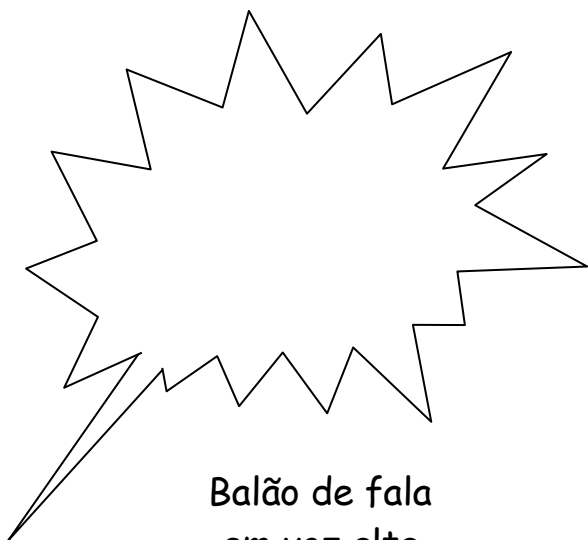
Balão de
pensamento



Balão de fala
em voz baixa



Balão de fala



Balão de fala
em voz alta
(grito)



“O Tigre e o Rato”

Cansado de caçar, o Tigre deitou-se à sombra de uma grande árvore e adormeceu. Um grupo de Ratinhos brincava ali perto e, nas suas brincadeiras, um deles passou por cima das patas do Tigre acordando-o.

O Tigre gritou-lhes que eles eram uns malandros, que não o deixavam dormir em paz e, com uma das patas, agarrou um Ratinho.

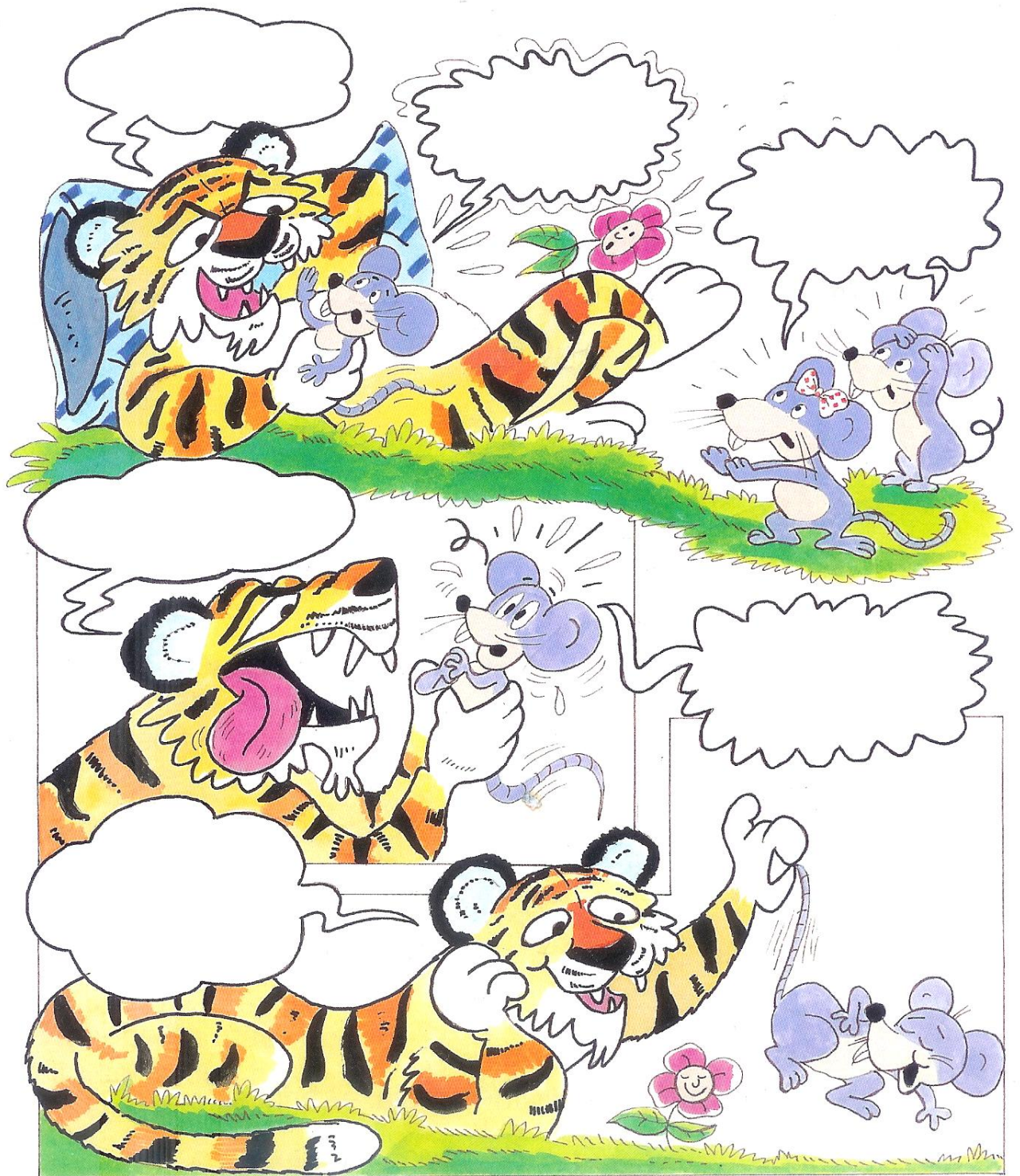
O Ratinho suplicou-lhe, numa vozinha muito aflita, para ele não o matar porque tinha sido sem querer. Pediu-lhe para o deixar ir e jurou-lhe que se algum dia o Tigre precisasse dele iria fazer tudo o que pudesse.

O Tigre achou graça ao Ratinho e, a rir, perguntou-lhe se ele lhe podia ser útil se ele precisasse dele. E, sempre a rir, levantou a pata e deixou ir o Rato embora.

Passaram vários dias e, quando andava à caça, o Tigre caiu numa armadilha feita por uns caçadores. Deu um grande rugido de aflição e o Ratinho, lembrando-se da promessa, veio em socorro do Tigre.

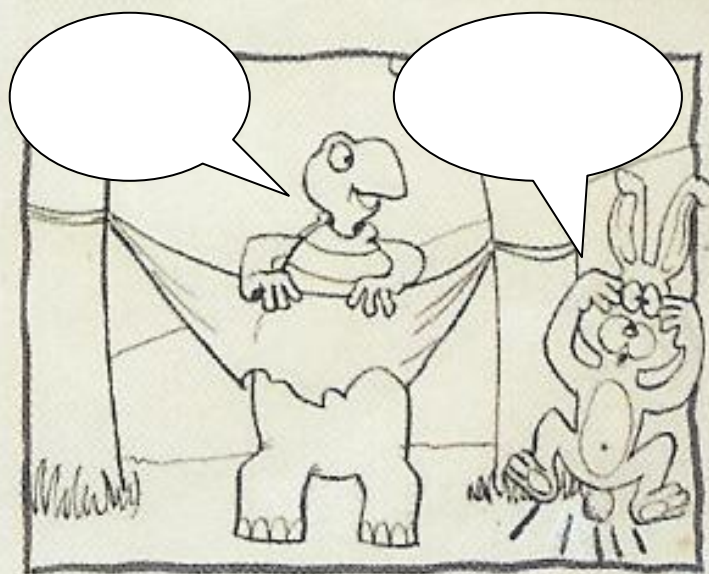
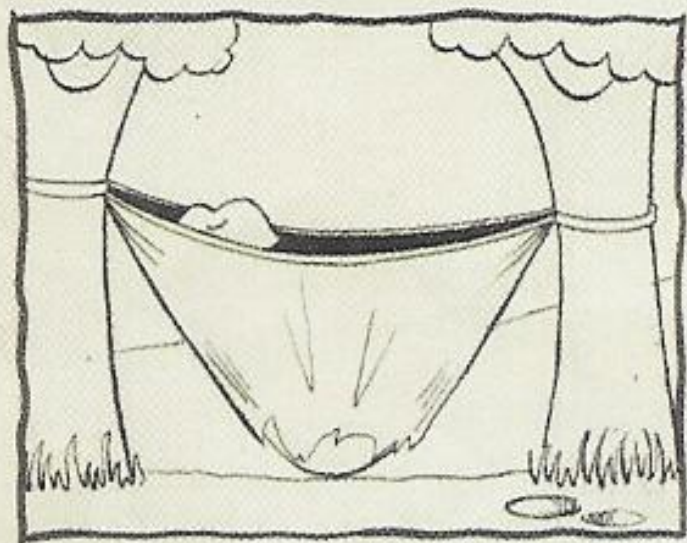
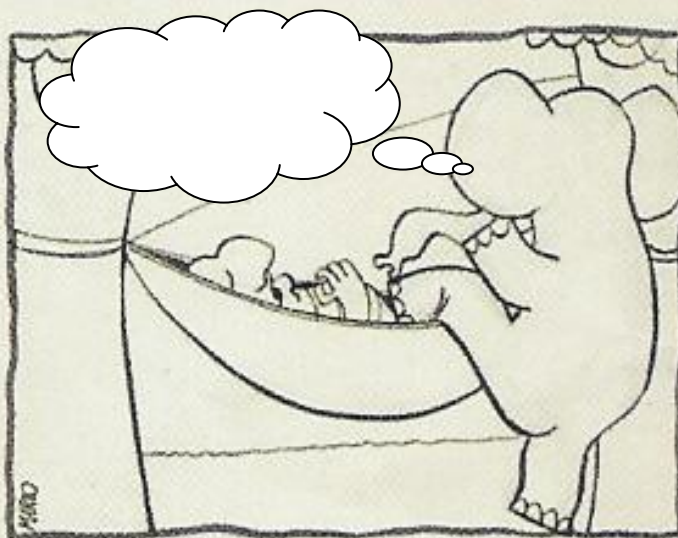
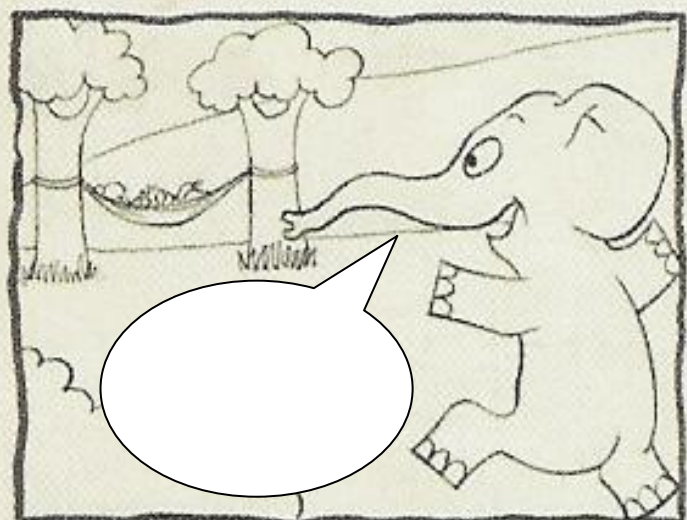
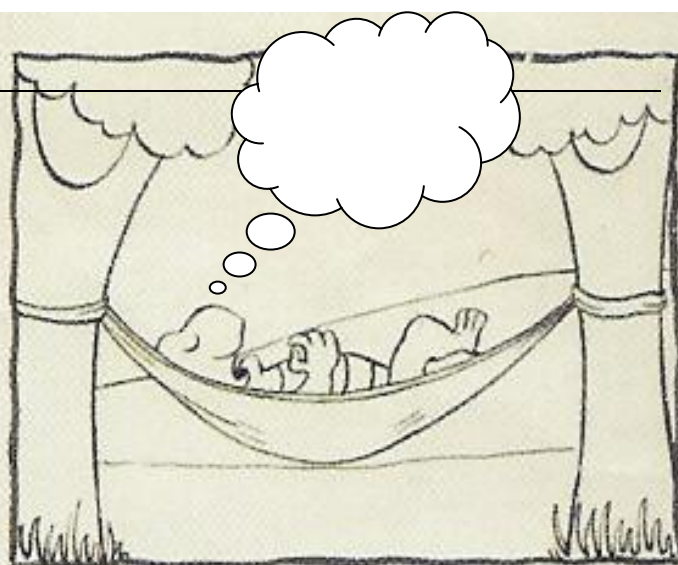
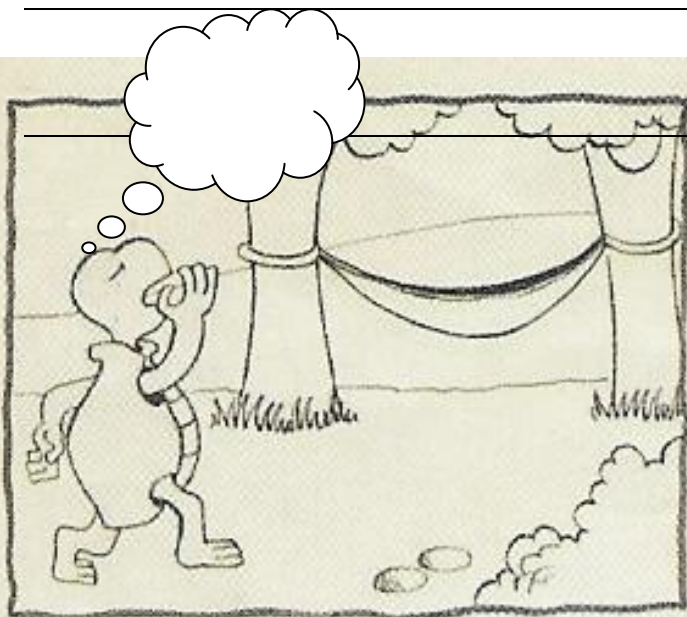
Quando o viu, o Tigre perguntou-lhe como é que o Ratinho o podia ajudar se era tão pequeno e fraco. Então o Ratinho disse-lhe para ele esperar que já ia ver e começou a roer as cordas.

Pouco tempo depois o Tigre estava em liberdade e disse que afinal o tamanho não é importante e que todos podem ser úteis.



Texto e ilustração inspirado em *A Criança e a Comunicação*,
de Rosilda Vargas e Freddy Galan Aguirre, IBEP.







IDA DA SOFIA AO MÉDICO

Era uma vez uma rapariga chamada Sofia que estava com dor de barriga e foi ao médico. Ele receitou-lhe uns comprimidos mas no dia seguinte ela continuava doente. Ainda lhe doía a barriga e começou a ter dores de cabeça. Resolveu voltar ao médico e estava a aguardar na sala de espera quando a rececionista a chamou. Disse-lhe **que...**

A Sofia entrou no gabinete do médico e ele perguntou-lhe **se...**

Ela respondeu-lhe **que...**

Depois de a examinar e de ver a barriga da Sofia, o médico disse-lhe **que...**

A Sofia ficou mais descansada. Com o xarope que o médico lhe tinha receitado ela achava que ia ficar melhor. Então foi à farmácia e a farmacêutica perguntou-lhe **se...**

...e deu-lhe o xarope. A Sofia foi para casa, tomou-o e no dia seguinte já se sentia melhor.

Anexo 13 – Conjunto de 8 cartões com sequência de imagens, representativa de uma situação de vida real – “Ida ao médico”



TABELAS COM RESULTADOS DAS TAREFAS DE PREENCHIMENTO DOS BALÕES DAS BANSAS DESENHADAS

Tarefa 1

Informantes	Ocorrências correctas	Ocorrências incorrectas	Percentagem
CA1	11	0	100,00%
CA2	10	1	81,82%
CA3	11	0	100,00%
SA1	11	0	100,00%
SA2	11	0	100,00%
SA3	11	0	100,00%

Tarefa 2

Informantes	Ocorrências correctas	Ocorrências incorrectas	Percentagem
CA1	6	0	100,00%
CA2	5	1	66,67%
CA3	6	0	100,00%
SA1	6	0	100,00%
SA2	6	0	100,00%
SA3	6	0	100,00%

TABELA COM OS RESULTADOS OBTIDOS NA TAREFA DE TRANSFORMAÇÃO DE DISCURSO DIRECTO EM DISCURSO INDIRECTO

Informantes	Transposições correctas	Transposições incorrectas	Total	Percentagem
CA1	6	7	13	46,15%
CA2	2	13	15	13,33%
CA3	4	7	11	36,36%
SA1	8	3	11	72,73%
SA2	13	0	13	100,00%
SA3	11	3	14	78,57%

TABELA COM OS DADOS PARA A ANÁLISE DOS TIPOS DE FRASES UTILIZADOS PELOS PARTICIPANTES

Informantes	Simples	Complexas		
		Coordenadas	Subordinadas	Total
CA1	21	3	1	4
CA2	16	6	2	8
CA3	16	7	6	13
SA1	13	10	4	14
SA2	17	7	2	9
SA3	15	9	4	13

TABELA COM OS DADOS PARA A ANÁLISE DA RELAÇÃO TYPE/TOKEN

Informantes	type	token	Type/token
CA1	44	56	0,79
CA2	60	95	0,63
CA3	61	86	0,71
SA1	49	60	0,82
SA2	53	63	0,84
SA3	45	54	0,83